

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis		Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	--	-----------	----------------------	---------------------------

Uddannelsens navn	It, læring og organisatorisk omstilling	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Specialeafhandling	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Troels Hviid Pedersen	20162890	<i>Troels Hviid Pedersen</i>
Navn Esben Morgen Hansen	20162461	<i>Esben Morgen Hansen</i>
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	31. maj 2018	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Digital dannelse og et forbud mod mobiltelefoner	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	152.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	248.334	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Lisa Gjedde	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig(e) for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Digital dannelse og et forbud mod mobiltelefoner



På en skole i København er 8. klasseseleverne underlagt en forbudsregel for mobiler i skoletiden. Dette er et casestudie af, hvad betydning forbudsreglen og brugen af sociale medier har i disse elevers digitale dannelsesproces.

Resumé

The point of this thesis is to examine students and teachers experience of a ban on mobile phones in a Danish 8th grade class in relation to the concept of *Digital Dannelse* and the use of *Social Media*. The authors see a Danish political landscape who has seemed unable to clearly define ways to react constructively to issues regarding Digital Dannelse and Social Media. For this reason we find it relevant to inquire into the way the ban on mobile phones at schools can be seen as a strategy for supporting Digital dannelse. In light of this it is worth considering if this is indeed the best strategy or if perhaps others could be adapted. To illuminate this issue the concept of Digital Dannelse is critically described using both a Danish and international theoretical point of view. The international perspective includes *Digital Literacy* and *Digital Citizenship* while the Danish point of view includes the Danish terms *Dannelse* og Digital Dannelse. These are used to define Digital Dannelse as we understand it. Furthermore the concept of social media is defined in the context of students behavior with social media. These understandings coupled with findings from a literature review are used to guide the examination. Three semi-structured qualitative interviews was conducted. One with an 8th grade teacher and two focus group interviews with a total of five 8th grade students. In order to analyze data gathered from these interviews, a condensation scheme was made to help create themes. Then in addition to understandings and insights from critical descriptions of digital dannelse and the literature review, Self-Determination Theory, the theory of Continuous Partial Attention and leadership-behavior theory as well as John Deweys ideas of inquiry, experience and habits are applied to analysis of these themes as presented by the teacher and students interviewed. To further support claims and themes from this analysis two questionnaires was conducted. One for teachers related to the 8th grade and one for students of the 8th grade. These findings thus further supported understandings and was used to give a broader understanding of events and experiences related to the ban on mobile phones. During the interview with the teacher a theme emerges around attention, which is looked upon using the theory of Continuous Partial Attention. In discussing the effectiveness of this ban as strategy in effect it was found that it seemed to have little or no effect on students experience and habits with mobile phones and social media. Especially in relation to students attention in class and prosocial behavior. This was not least due to a lack of enforcement of the ban. Throughout the discussion of a different more inclusive strategy, it is argued that a more inclusive strategy is recommended. This strategy uses a person-based leadership behavior that supports students experience of competence, secure relatedness and self-determination in correlation with

Self-Determination Theory. This could lead to improved well-being and learning. Furthermore it is argued that students as well as teachers gain a better understanding of the use of social media, supporting the possibility of reflectivity on this matter. The experience of ownership is also supported through this inclusive strategy. This is especially important giving that the idea of ownership is first brought to light in the interview with the teacher who points to it being imperative in order for the ban to succeed. It should also be noted that it is argued that the ban as a strategy supports Dannels which is focused on content rather than personal qualities. Upon examination of data gathered it became evident that certain topics should have been dealt with more carefully, which meant that issues relating to prosocial behavior and poor social behavior could not be further examined, due to a lack of data. Thus it would be fruitful to further examine students behavior online as well as observe students behavior in class. Doing so would serve to support further work on this study, allowing for implementing an inclusive strategy as an intervention.

KAPITEL 1: Indledning	5
1.1 Baggrund og problemfelt	5
1.1.1 Unges brug af sociale medier og revolutionen af uddannelsessystemet	5
1.1.2 Politiske initiativer for dannelsen af unges brug af sociale medier	6
1.1.3 Casestudiet	7
1.2 Formål	8
1.3 Problemformulering	8
1.4 Begrebsafklaring	8
1.4.1 Sociale medier	9
Kritik af teknologideterminismen	11
Konsekvenser ved brugen af sociale medier	11
Definition af sociale medier	13
1.4.2 Digital dannelse	13
Dannelse	13
Digital dannelse i en dansksproglig forståelse	16
Digital dannelse i en international engelsksproglig forståelse	21
Definition af digital dannelse	28
KAPITEL 2: Forskningsområde	28
2.1 Litteraturreview	29
2.1.1 Forskning i unges brug af sociale medier i og uden for folkeskolens klasseværelse	30
2.1.2 Relevante aspekter af digital dannelse	37
2.1.4 Strategi 1	38
2.1.5 Strategi 2	42
2.1.6 Strategi 3	44
2.2 Undersøgelsens placering i forskningsområdet	46
KAPITEL 3: Metodologi	46
3.1 Forskningsdesign	47
3.2 Videnskabsteori	47
3.2.1 Pragmatismen og interpretivismen i relation til IT-systemer	49
3.2.2 Valg af videnskabsteoretisk orientering	52
3.3 Undersøgelsesstrategi	52
3.3.1 Casestudiet	52
3.4 Metoder	53
3.4.1 Interviews	54
3.4.2 Spørgeskema	56
3.5 Analysemetode	57
3.6 Validering af resultater	58
KAPITEL 4: Teori	59
4.1 Continuous partial attention og multitasking	59

4.2. Self-Determination Theory	62
4.3 Ledelsestyper	63
4.4 Erfaringer, udforskning og vaner	64
KAPITEL 5: Analyse	66
5.1 Klasselærer Katerina	66
5.2 Fem elevers ejerskab i forbudsreglen og digitale dannelse	71
5.2.1 Laura	71
5.2.2 Rasmus	71
5.2.3 Jakob	72
5.2.4 Josef	73
5.2.5 Annabel	75
5.3 Eleverne i klassen	76
5.4 Lærerne tilknyttet klassen	83
5.5. Delkonklusion	89
KAPITEL 6 Diskussion	90
6.1 Diskussion af analysens resultater	91
6.1.1 Strategi for digital dannelse og ejerskab	91
6.1.2 Lærerrollen	93
6.2 Diskussion af metodevalg	95
6.3 Delkonklusion	97
KAPITEL 7: Konklusion	98
KAPITEL 8: Perspektivering	100
KAPITEL 9: Referencer	102

KAPITEL 1: Indledning

Først beskrives baggrunden og problemfeltet for opgaven, herunder unges brug af sociale medier i skolekonteksten, politiske initiativer for digital dannelse og selve casen. Dernæst beskrives specialeafhandlingens formål og problemformulering. Endeligt fremkommer begrebsafklaringen, hvor begreberne *sociale medier* og *digital dannelse* defineres.

1.1 Baggrund og problemfelt

1.1.1 Unges brug af sociale medier og revolutionen af uddannelsessystemet

Ligesom med fremkomsten af det mundtlige sprog og opfindelsen af skrivning, trykning og elektroniske medier, medfører digitale medier i dag en revolution af samfundet (Paulsen & Tække, 2012). I uddannelsessystemet såvel som i andre dele af samfundet betyder revolutionen, at vi må reagere i tråd med nye digitale medier (Paulsen & Tække, 2016). Danmarks statistik fortæller, at 97% af Danmarks unge i år 2016 brugte sociale medier. Desuden er 98% af Danmarks unge næsten dagligt online (Danmarks Statistik, 2016) sammenlignet med 92% af Amerikas teenagere (Pew Research Center, 2015). Vi ser i denne sammenhæng en verdensomspændende voksende tendens til, at unge bruger mere tid på de sociale medier. En forklaring på denne tendens kan være, at verden er i færd med at overgå fra industrisamfund til videnssamfund. En central del i videnssamfundet er dets afhængighed af netværk fremkommet på baggrund af informations- og kommunikationsteknologi. Dette samfund er karakteriseret af foranderlighed og en digitalt medieret globalisering, hvor it er usynligt og allestedsnærværende vævet ind i samfundet på alle niveauer (Castells, 2000). Videnssamfundet udfordrer således uddannelsessystemet (Levinsen, 2011), da lærere og elever både i og udenfor skolen får adgang til internettet, som ændrer på den informations- og kommunikationssituation, der skal undervises og læres gennem (Tække & Paulsen, 2015). Ifølge Bruns (Fra: Paulsen & Tække 2016, s. 30) ses i 2008 en sammentrækning mellem produktion, distribution og forbrug. Dertil ses i 2006 nye former for netværk, interaktivitet og formidling af indhold, nye udviklings- og deltagerkulturer, begge kendetegnet ved formgivning, deling, reframing, remixing og bevilling ifølge Jenkins (Fra: Paulsen & Tække 2016, s. 30). Videnssamfundet stiller således krav til omfavnelsen af digitale kompetencer og it i undervisningsmiljøet (Levinsen, 2011) og gør det interessant at undersøge brugen af sociale medier i et læringspsykologisk perspektiv.

1.1.2 Politiske initiativer for dannelsen af unges brug af sociale medier

I en ny handlingsplan rammesætter Danmarks undervisningsminister Merete Riisager unges brug af teknologi i skolen. Hun fokuserer på udviklingen af elevernes faglighed. Handlingsplanen rummer 25 initiativer. Et centralt initiativ er en forsøgsordning med obligatorisk undervisning i teknologiforståelse i folkeskolen. I handlingsplanen skriver hun:

It og teknologi skal bruges der, hvor det giver mening. Og med det siger jeg også, at der skal slukkes for den digitale støj i undervisningen - dér hvor eleverne forstyrres af sociale medier og andet, der ikke har relevans for undervisningen. Vi skal udnytte teknologiens muligheder i forhold til at gøre børn, unge og voksne klogere og dygtigere – og give dem en bedre uddannelse. Den teknologiske udvikling rummer mange muligheder, men vi skal med udgangspunkt i fagligheden bruge den klogt. (Undervisningsministeriet, 2018).

Men hvordan skal denne udtalelse forstås - hvornår giver det mening at bruge de sociale medier? Der er to tilgange: *1. De sociale medier forstyrrer undervisningen og der skal derfor slukkes for den digitale støj. 2. Teknologien giver bedre muligheder for faglig udvikling og vi skal udnytte disse muligheder.* Disse kommer til udtryk i følgende analogi: "Når vinden blæser, bygger nogle læhegn, andre bygger vindmøller". I Riisagers udtalelse er vinden de sociale medier. I nogle tilfælde giver det mening at bygge læhegn og i andre vindmøller. Med andre ord er spørgsmålene *1. Hvornår bør vi bygge læhegn?* - Det vil sige forbyde de sociale medier, som forstyrrer undervisningen. *2. Hvornår bør vi bygge vindmøller?* - Det vil sige skabe vaner for brugen af de sociale medier, der har til formål at udvikle elevernes faglighed.

Department of Education New York har tilbage i 2013 lagt en fælles strategi for brugen af sociale medier i uddannelsesområdet. Denne indebærer, at alle der bruger sociale medier bør følge nogle guidelines for, hvordan medierne bruges. Med disse guidelines undgås forbud mod brugen af sociale medier, mens eleverne klædes på til at trives i en digitaliseret verden. Dette indebærer sikker og ansvarlig udnyttelse af de sociale medier, som læringsunderstøttende fællesskaber (NYC Department of Education, 2016). Med andre ord advokerer Department of Education New York for at bygge vindmøller og tager afstand fra at bygge læhegn. Der er i denne sammenhæng tale om vindmøller i form af nogle digitale dannelsesmæssige aspekter. Digital dannelse er et begreb, der omfavner mange fænomener og udfordringer. Det omhandler blandt andet alt det, der har med digitale

teknologier at gøre, som ønskes at børn og unge lærer at håndtere. Vi vil senere komme nærmere ind på en dybere begrebsafklaring af digital dannelse, men én måde at forstå digital dannelse på, er følgende fra Jeppe Bundsgaard.

Digital dannelse omhandler [...] både at kunne anvende og opføre sig ordentligt med teknologi, erkende teknologiens rolle i vores fælles liv, forholde sig til udfordringer og deltage engageret i at forstå og handle i forhold til de muligheder og udfordringer teknologier giver for os i vores fællesskaber, i samfund og som individer. (Bundsgaard, 2017, s. 12).

Dette ligner tilnærmelsesvis, hvad daværende undervisningsminister Christine Antorini udtrykte, da hun i 2014 udgav folkeskolens forenklede Fælles Mål. Her arbejdes tværgående med fire positioner eleven skal indtage i arbejdet med IT: *1. Eleven som kritisk undersøger. 2. Eleven som analyserende modtager. 3. Eleven som målrettet og kreativ producent. 4. Eleven som ansvarlig deltager.* (Undervisningsministeriet, 2014). Anvendelsen af disse positioner i undervisningen bygger på en didaktik med teoretisk udgangspunkt i pragmatikeren John Dewey, der talte om *Learning by doing*, og *reflecting upon the doing* (Bundsgaard, 2017).

Den tidligere undervisningsminister Christine Antorini satte således, ifølge Bundsgaard, fokus på digital dannelse med sine fire positioner. Riisager sætter fokus på teknologiforståelse og udvikling af faglighed, samt åbner for forbud mod brug af sociale medier. Vi fortolker, at begge undervisningsministre således fokuserer på flere sider af samme sag; digital dannelse. Undervisningsministeriet er stadig i gang med at undersøge, hvordan det er mest hensigtsmæssigt at arbejde med digital dannelse. Særligt med det fireårige forsøgsprogram om teknologiforståelse igangsat 2017. Det er derfor på nuværende tidspunkt endnu uklart, hvordan det ifølge undervisningsministeriet er mest hensigtsmæssigt at arbejde med digital dannelse. Herunder, hvorvidt skoler skal forholde sig til sociale medier som forstyrrende element eller et redskab til at udvikle elevers faglighed med mere.

1.1.3 Casestudiet

Denne specialeafhandling vil derfor skabe større klarhed over, hvordan en dansk folkeskole kan forholde sig til brugen af sociale medier og den digitale dannelsesproces dertil. Vi vil, med udgangspunkt i en case på en dansk folkeskole, give et eksempel på en digital dannelsesproces i forbindelse med indførslen af en forbudsregel. På denne folkeskole har

de oplevet udfordringer ved brugen af sociale medier og mobiltelefonen i bestræbelserne på at forbedre elevernes læring, koncentration og sociale adfærd. Vi undrer os over, hvorfor skolen har valgt at forbyde brugen af mobiltelefoner i modsætning til at involvere elevernes brug af sociale medier aktivt i undervisningen med henblik på at skabe bedre vaner for brug af mobiltelefonen og sociale medier. I denne sammenhæng er det interessant at undersøge, hvorvidt eleverne efter reglens indførsel bruger sociale medier, reflekterer over denne brug, samt skaber nye erfaringer for brugen af de sociale medier, som understøtter udviklingen af mere hensigtsmæssige vaner med henblik på fagligt fokus og social adfærd. Dertil er det også interessant at se på lærerens behov for digital dannelse således læreren kan være medspiller i elevernes digitale dannelsesproces.

1.2 Formål

Formålet er at berige forståelsen af digital dannelse og sociale medier i konteksten af en dansk folkeskole i år 2018. Herunder at belyse en specifik strategi, der forbyder brugen af mobiltelefoner i skoletiden og hvorvidt denne understøtter digital dannelse. Tilmed at give et teoretisk funderet konstruktivt bud på en elev-involverende strategi til at understøtte elevernes digitale dannelse. Vi ønsker med denne specialeafhandling at understøtte formningen af en kultur, der anser sociale medier som et redskab vi kan lære at mestre frem for et forstyrrende element. Dette leder til følgende problemformulering.

1.3 Problemformulering

“Hvad har en forbudsregel for mobiler i skoletiden og brugen af sociale medier betydet i en digital dannelsesproces for en 8. klasse på en dansk folkeskole.”

Undersøgelsen fokuserer på situationer, hvor eleverne bruger sociale medier på mobiltelefoner og bærbar computere, herunder, hvilke udfordringer eleverne møder i relation til reglen. I specialets analyse fokuserer vi på at klarlægge udvalgte situationer efter reglens indførsel i relation til elevernes refleksion over brug af sociale medier, fokus på faglighed og sociale adfærd. Dette med henblik på at belyse, hvilken betydning forbudsreglen har haft for elevernes adfærd i relation til digital dannelse.

1.4 Begrebsafklaring

I dette afsnit defineres begreberne, som den røde tråd igennem denne specialeafhandling. For hvert begreb, beskrives først problemstillinger vedrørende begrebet, dernæst beskrives

forskellige bud på definitioner af begrebet. Derefter afgrænses vores valg af definition med særlig henblik på konteksten af specialeafhandlingen.

1.4.1 Sociale medier

Vi vurderer, at det er svært, at finde en entydig definition på begrebet. Populære artikler og videnskabelige artikler definerer begrebet forskelligt og/eller ud fra eksempler på nutidens kendte sociale medier (Danielsen, 2015; Mastromatteu, 2015; Nations, 2018; Tække & Paulsen, 2013; Wildman & Obar, 2015). Desuden bruges begrebet bredt til at beskrive et antal teknologiske systemer relateret til samarbejde og fællesskab (Joosten, 2012). Dertil er flere synonymmer som Social Networking Site (Wildman & Obar, 2015), Social Network Tools eller Web 2.0 (Mastromatteu, 2015).

Desuden beskriver Wildman & Obar (2015) to udfordringer i begrebsliggørelsen af sociale medier:

- 1. Hastigheden teknologien udvikles og udbredes med udfordrer vores evne til at definere rene rammer for begrebet. Teknologier for sociale medier, herunder en bred række computer- og mobil baserede platforme, bliver fortsat udviklet, udgivet, revideret, annulleret og ignoreret af lande over hele verden i forskelligt offentligt bevidsthedsniveau.*
- 2. Sociale medier faciliterer forskellige former for kommunikation, som ligner dem, der tillades gennem andre teknologier. Hvorfor betegnes telefonen eller email eksempelvis ikke som sociale medier? (Wildman & Obar, 2015, s. 746).*

Begrebet 'sociale medier' kan endvidere synes forvirrende, for hvilke medier er ikke sociale? Ordet *social* omhandler samspillet mellem mennesker (Ordnet.dk, 2018a). Et *medie* er noget, der formidler et budskab mellem mennesker (Ordnet.dk, 2018b). Folk der levede før internettet vil formodentligt mene, at en bog er et medie. Folk tilbage fra urtiden ville nok betragte et hulemaleri som et medie. Vi vil påstå at hulemalerier eller bøger sammenlignet med moderne medier i mindre grad er sociale, da de til sammenligning med eksempelvis facebook har meget færre interaktioner, og er meget mindre tilgængelige og modificerbare. Således finder vi det passende, at medier med mange samtidige interaktioner og stor tilgængelighed og modificerbarhed betegnes sociale, idet de giver mulighed for større samspil mellem mennesker.

Stadig kan det synes forvirrende, at internettet ikke betegnes som et socialt medie. Kaplan & Haenlein (2010) skelner mellem brugen af internettet før sidst i 1990'erne og derefter. De mener, at de sociale medier som vi kender dem, sandsynligvis startede, da Bruce og Susan Abelson grundlagde Open Diary i 1998: "An early social networking site that brought together online diary writers into one community" (s. 60). Herfra opstod ordet *blog*. Derefter muliggjorde den voksende adgang til højhastighedsinternet skabelsen af Social Networking Sites, som MySpace i 2003 og Facebook i 2004. Denne udvikling skabte begrebet *Sociale medier* som det har sin fremtræden i dag (Kaplan & Haenlein, 2010).

Web 2.0 bruges synonymt med sociale medier. Kaplan & Haenlein (2010) siger at internettet grundlæggende er det samme, men der er kommet en bred række sammenkædede webbaserede applikationer, som samlet set betegnes Web 2.0. Disse applikationer har gjort det nemmere at skabe og dele information i netværk, hvilket har forøget det brugergenerede indhold (Mastromatteu, 2015; Wildman & Obar, 2015). Med andre ord er det blevet nemmere at interagere og internettet er derfor blevet mere socialt med Web 2.0.

Kaplan & Haenlein (2010) definere sociale medier som en gruppe internetbaserede applikationer, som bygger på det ideologiske og teknologiske fundament i Web 2.0, der muliggør skabelse og udveksling af brugergenereret indhold.

Ahlqvist, Asta Bäck, Heinonen & Halonen (2010) definerer sociale medier gennem tre nøgle-elementer; indhold, fællesskab og Web 2.0. Indhold refererer til forskellige former for brugergenereret indhold. De sociale medier er baseret på fællesskab og social interaktion mellem brugerne. Dette tillades gennem Web 2.0; et paraplybegreb for digitale teknologier til indholdsskabelse, webbaserede teknologier og applikationer, som gør det nemmere at deltage på internettet.

Wildman & Obar (2015) beskriver sociale medier i 2015 som Web. 2.0 internetbaserede applikationer. Disse applikationer faciliterer udviklingen af sociale netværk online ved at forbinde en brugerspecifik profil med andre profiler eller grupper. Individuer og grupper skaber disse profiler og generer indhold, som giver 'liv' til de sociale medier.

Samlet set ligner ovenstående tre definitioner hinanden og overkommer samtidig tidligere nævnte to udfordringer ved begrebsliggørelsen af sociale medier. Ingen af ovenstående definitioner tager eksplicit afstand fra eller tillægger sig eksplicit et bestemt

videnskabsteoretisk perspektiv på forståelsen af sociale medier. Desuden går ingen af ovenstående definitioner i dybden med forståelsen af brugen af sociale medier. I det følgende vil vi forklare vores syn på brugen af teknologi og sociale medier, samt stille spørgsmål dertil.

Kritik af teknologideterminismen

I det teknologideterministiske perspektiv bestemmer alene teknologien, hvordan samfundet gør brug af teknologien. Dermed former teknologien samfundet og ikke omvendt (Winner, 1980). Denne betragtning står i modsætning til synet på teknologi som værende neutral og mennesket som bestemmende, hvordan det vil bruge og udvikle teknologi. Det teknologideterministiske perspektiv bygger på historiske, sociologiske og økonomiske argumenter, der peger på, at teknologi, i kraft af dens overordnede lineære udvikling, har en entydig bestemmende gennemslagskraft med meget forudsigelige udfald. Dette kan ses i en enten pessimistisk eller optimistisk synsvinkel. Det teknologideterministiske perspektiv er kritiseret ved, at teknologi er skabt som produkt af menneskelig interaktion og derfor skal forstås som genstand for kompliceret 'social formning' og 'social konstruktion'. I forlængelse heraf ses teknologi ikke som havende en bestemt påvirkning på sin kontekst eller bestemte konsekvenser, men i stedet som givende en række muligheder af valg, der kan blive gjort af mennesket. (Winner, 2001, s. 12-13). Denne specialeafhandling tager afstand fra et teknologideterministisk syn på sociale medier, men erkender at sociale medier er designet med henblik på at determinere hvordan mennesker bruger dem, gennem forskellige koncepter. Donald Norman (1999) skelner mellem *affordance*, *perceived affordance*, *constraints* og *conventions*, som alle er koncepter designeren kan bruge til at tilbyde muligheder for valg af handlinger i et interface. Vi erkender også, at mennesker handler med udgangspunkt i erfaringer og vaner som beskrevet af John Dewey (2006), hvorfor mennesker i kraft af erfaringer og vaner bestemmer, hvordan de bruger sociale medier. Således er menneskets brug af sociale medier en gensidig konstituerende mellem designet af de sociale medier og menneskets erfaringer og vaner. Det er derfor ikke altid mennesket som udgangspunkt ved, hvilke konsekvenser det medfører at bruge sociale medier og dette er med til at berettiggende digital dannelse.

Konsekvenser ved brugen af sociale medier

Brugen af sociale medier har haft indflydelse på sociale og økonomiske aspekter. De sociale aspekter er tydelige. Dette påvirker måden mennesker finder information, lærer, deler,

kommunikerer og forbruger og måden der bliver gjort forretninger på. Økonomisk betyder det, at der er og kommer nye spillere og markeder, som tilbyder signifikante trusler og muligheder for informations- og kommunikationsteknologi, samt medie industrierne. (Pascu, Osimo, Turlea, Ulbrich, Punie, & Burgelman, 2008). Det tyder således på, at der i større grad konstitueres en brug af sociale medier med økonomiske, sociale og læringsmæssige formål.

Børn og unge bruger dagligt tid på de sociale medier, hvilket bringer både fordele og risici. Unge og børn kan med fordel socialisere sig online og tilgå læringsmuligheder og udvide deres syn på dem selv, samfundet og verden. Men deres sociale og følelsesmæssige udvikling er stadig i gang og forekommer derfor også over sociale medier. Børn og unge har endnu begrænset kapacitet til selvregulering og er modtagelige over for gruppepres, hvilket øger risikoen for upassende adfærd. På de sociale medier gælder ikke de samme forhold som i den analoge verden, for eksempel efterlader alt online adfærd et *digitalt fodspor*. Når internetbrugere anvender forskellige websider efterlader de bevismateriale for hvilke websteder de har besøgt og hvad de eventuelt har gjort der. Denne samlede optagelse af online adfærd kaldes de digitale fodspor. Disse fodspor kan have konsekvenser for eksempelvis fremtidig karriere. (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011).

Loubser (2012) skriver, at en uventet naturlig følge af at bruge digitale teknologier er en desorienteret opfattet forskel i tid og rum. Det er næsten som om tiden står stille (s. 4). Samuels (2008) skriver, at ligesom mange andre teknologier, gør mobiltelefoner at mennesker kan komme i teknologisk flow, hvor forskellen mellem individet og teknologien bryder sammen. Med andre ord, som følge af teknologiens dybt engagerende karaktertræk, glemmer mennesker, at de bruger dem, og på mange måder, bliver de ét med maskinen (s. 234). Samuels nævner, at ungdommen har sagt, at de er afhængige af brugen af disse dybt engagerende mobiletelefoner, og at de lider af abstinenser, når de er tvunget til ikke at bruge deres mobiltelefoner (Samuels, 2008, s. 234). En konsekvens, der kunne være interessant at undersøge hvorfor er fremkommet, som vi dog afgrænser os fra. Denne dybt engagerende brug af mobiltelefoner og digitale teknologier indebærer også brugen af sociale medier. Anvendelsen af de sociale medier involverer brugeren i så stor grad, at grænserne mellem forbruger og producent sløres. Der er alligevel tre sider af brugeren: *1. Brugeren er producent af indhold. 2. Brugeren støtter distribueringen af indhold og service. 3. Brugeren spiller en fundamental rolle i at finde, udvælge og filtrere indhold og service.* (Pascu et al., 2008, s. 39). Brugeren er ikke kun mennesket. Der er forskellige kunstigt intelligente robotter eller software agenter, der er vedholdende, autonome og reaktive. Disse med både velvillige

og ondsindede formål om eksempelvis at genere og indsamle informationer eller at efterligne mennesker. (Tsvetkova, García-Gavilanes, Floridi, & Yasseri, 2017).

Definition af sociale medier

Med udgangspunkt i førnævnte definitioner, konsekvenser af brug og valgte syn på brugen af sociale medier finder vi følgende definition passende:

Sociale medier er i år 2018 Web 2.0 internetbaserede applikationer, hvor mennesker og kunstig intelligens tilgår, skaber og distribuerer information til andre mennesker og kunstig intelligens. Dette i virtuelle møder med økonomiske, sociale og læringsmæssige formål. Menneskets brug af sociale medier er en gensidig konstituering mellem designet af de sociale medier og menneskets erfaringer og vaner.

1.4.2 Digital dannelse

Digital dannelse er heller ikke, i vores vurdering, et entydigt begreb. Der findes flere forståelser af begrebet på dansk, og dertil kan tillægges, at der ikke findes en direkte oversættelse på engelsk, hvilket kun yderligere vanskeliggøre en præcisering og definition af begrebet. Med andre ord, synes der ikke at være et internationalt anerkendt samlebegreb. For at komme en definition nærmere i denne specialeafhandling, vil vi her redegøre for flere danske forskeres syn på begrebet samt, flere forskellige udenlandske begreber, og hvordan disse kan ses i en dansk kontekst.

Dannelse

Før vi nærmer os en forståelse af digital dannelse, vil vi først give et kort indblik i *dannelse* alene. I den henseende henviser vi til Den Store Danske Encyklopædi's (DSD) opslag om dannelse¹:

“[...] dels en pædagogisk norm ved valg af indhold i opdragelse og undervisning, dels en social norm, der udpeger en bestemt adfærd, væremåde, opførsel og viden som dannet.”
(<http://denstoredanske.dk/> ¶ Dannelse, lokaliseret 25/3)

I forståelsen af *pædagogisk norm*, henviser DSD til processen der i sidste instans fører til dannelsen, ved erhvervelsen af kulturelt bestemte færdigheder, holdninger og viden.

¹ Skrevet af professor emeritus Thyge Winther-Jensen fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, senere redigeret af redaktør Karen Englev fra DSD redaktion.

Dannelsen er her ikke mindst med henblik på at forme personligheden, som det aktuelle samfund og dets menneskesyn finder rigtigt. Dertil skriver DSD, at dannelse i pædagogisk litteratur opdeles i to hovedkategorier:

1. *De formale teorier betoner personlighed og individuelle kvaliteter, herunder evnen til at tænke, ikke mindst kritisk og evnen til at udtrykke sig og løse problemer.*
2. *De materiale teorier fokuserer på indholdet af undervisningen.*

En samling af de to hovedkategorier er ifølge DSD sidenhen kommet til, under navnet *kategorial dannelse*. Denne samling er ifølge Martha Mottelson (2007) i kapitlet *Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profession eller videnskab*, fremkommet ved Wolfgang Klafki der gennem sit forfatterskab forsøgte at bygge bro mellem de formale og materiale teorier. Begrebet kategorial dannelse dækker ifølge Mottelson (2007) over den problematik, at den samlede mængde af viden til stadighed vokser, hvilket udgør en udfordring for det materiale fokus på indhold.

Kirsten Drotner, der er professor ved Syddansk Universitet giver i artiklen *Andethedens dannelse: at håndtere senmoderne kompleksitet²*, en forståelse af dannelsesbegrebet *andethedens dannelse*. Begrebet adskiller sig fra især materiale teorier, samt Klafkis kategorial dannelse. Drotner henviser ikke direkte til disse to betegnelser, men skriver, om to andre med hendes egne ord “mest udbredte dannelsesopfattelser” (Drotner, 2004, s. 2). 1. *Den essentialistiske opfattelse* og 2. *den funktionalistiske opfattelse af dannelse*. Især den essentialistiske opfattelse synes at trække tråde tilbage til betegnelsen for materiale teorier. Drotner skriver om den essentialistiske opfattelse af dannelse over for den funktionalistiske opfattelse. For den essentialistiske opfattelse handler dannelse om “indholdsbestemte normer og værdier” (Drotner, 2004, s. 2). Disse tillæres i uddannelsessystemet, fordi det i denne ramme er uddannelsessystemets formål at videreføre en kulturarv, der er tæt forbundet med omtalte normer og værdier. Overfor denne forståelse ses den funktionalistiske, der ifølge Drotner handler om at “opøve elevernes konkrete og målbare kompetencer” (ibid, 2004). I den funktionalistiske opfattelse, der har blikket rettet mod fremtiden, skriver Drotner med henvisning til Klafki (1983), at dannelsesbegrebet ses som overflødigt. Drotner beskriver dertil en tredje forståelse af dannelse, der kan siges at være relativt tæt knyttet til de formale teorier, som hun benævner *andethedens dannelsesbegreb*. Denne udspringer af kulturteoretikeren Theodor W. Adorno, der i 1959 udgav et essay ved navn *halvdannelsens teori* (Ibid., 2004). Drotner beskriver, at halvdannelse “[...] er dannelse, der er stivnet i en bestemt form [...]” (Ibid., 2004), og henviser blandt andet til dannelse i

² Skrevet ud fra Drotners hovedforedrag holdt på Den fjerde nordiske Drama Boreale-konference i Stockholm 2003.

forståelsen gode manerer. Som modsvar til denne forståelse af dannelsen, mener Adorno (Fra: Drotner, 2004) at dannelse “[...] er derimod evnen til at kunne reflektere over dannelsens grundlag [...]” (s. 2). Der er med andre ord tale om en dannelse der beror sig i evner til at være refleksiv, og altså ikke en tilegnelse og integration af fastlagte normer og værdier. Drotner skriver, at denne evne til refleksivitet, nødvendiggør tilstedeværelsen af visse egenskaber for både ydre materialer og et indre beredskab. Hun peger her på medier, men påpeger samtidig at Adorno ikke ville medregne disse, da de i hans optik er anset for ikke-kultur. Med tiden er mediernes rolle i kulturen dog kun blevet tydeligere, og Drotner beskriver, at medierne:

“[...] artikulere andetheder (det andet, de andre), der befordre stadig sammenligninger med det kendte; og deres ofte intense oplevelsespotentiale befordre en lyst til at kaste sig ud i disse processer.” (Drotner, 2004, s. 3).

Således kan børn og unge i Danmark spejle sig og forstå sig selv i forhold til andre børn og unges liv på den anden side af jordkloden. Drotner går så langt, som at kalde medierne “[...] vigtige dannelsesmidler i dag.” (Drotner, 2004, s. 3). Med andre ord er medier nødvendige ydre materialer, der er facilitator for potentiel refleksion. Dannelsen bliver således: “[...] en personlig øvelse i refleksivitet, en evne til at håndtere kompleksitet ved at se det andet og de andre i øjnene og dermed få et nyt blik på sig selv.” (Drotner, 2004, s. 2). I henhold til brugen af sociale medier, hvor grænserne sløres mellem forbruger og producent af indhold er det interessant at påpege, at Drotner også taler om en æstetisk produktion i relation til dannelse, der er kendetegnet ved “[...] en bevidst formning af et materiale (billeder, lyd, ord eller kroppen).” (Drotner, 2004, s. 4). Hun betragter dette som en proces, der er en særlig form for læring. Drotner beskriver desuden æstetiske processer som: “[...] særlig komplekse konfrontationer med andethed, idet arbejdet synliggør både æstetiske, psykologiske og sociale grænser.” (Drotner, 2004, s.4). Dannelse i Drotners perspektiv er med andre ord en æstetisk proces og/eller et medieret møde med det ukendte samt dertilhørende refleksion over forskelle og ligheder, i et forsøg på at forstå det ukendte.

Dannelse beskrives også af forskerne fra Aarhus Universitet Jesper Tække og Michael Paulsen. I deres forståelse af dannelse trækker de på inspiration fra Wolfgang Klafkis dannelsesbegreb og Bildung-traditionen, herunder filosofen Immanuel Kant. De bruger denne forståelse til at beskrive et digitalt dannelsesbegreb.

Bech et. al (2014, Fra: Tække & Paulsen, 2015) ser Kant som et eksempel på Bildung-traditionen. Kant arbejder med en: “fuldkommengørelse af *alle* menneskets evner og

muligheder.” (Tække & Paulsen, s. 26, 2015). Dannelse handler således i Kants perspektiv om udvidelse af menneskets horisont, hvilket ifølge Kant (Fra: Tække & Paulsen, 2015) betyder “*menneskehedens udtrædelse af selvforskyldt umyndighed*” (s. 24), underforstået, at beslutningen om at søge oplysningen ved at bruge sin forstand uafhængigt af andres ledelse, er at turde træde ud af en selvforskyldt umyndighed, der er opstået ikke i mangel på evner, men netop på grund af en afhængighed af andres ledelse (Dræby, 2016, s. 16.). Derudover handler dannelse i Kants perspektiv om, at mennesket må have en sammenfattende idé, som en ledestjerne for livet. For uddannelse betyder dette, at formålet bliver at sikre en løbende menneskeliggørelse, hvilket medfører det maksimale frihedsrum, inden for hvilken mennesket kan handle. Fordi meningen med det lærte findes gennem selve dette ideal bliver det således væsentligt også at informere det enkelte menneske om dette overordnede mål. Dannelse er med andre ord ifølge denne Kantianske forståelse et spørgsmål om at have forståelse for det alment bedste, der er til gavn for alle og det er ved at se dannelse sådan, at det bliver væsentligt at udvide horisonten og ikke handle snæversynet. Det enkelte individ skal i denne henseende blive et alment tænkende og handlende menneske, der gennem dannelsen erkender sin forbundethed med verden, hvorigennem det at kende sig selv bliver at kende alt man er en del af. (Tække & Paulsen, 2015).

Digital dannelse i en dansksproglig forståelse

Dette syn på dannelse medfører en forståelse af digital dannelse, som fokuserer på kultivering af et engagement “i *hele* den nye samfundsmæssige mediesituation”. Samtidig betyder de enorme mængder af information og data, som kan findes på internettet og det stadig stigende befolkningstal, at dannelse bliver en uendelig proces, fordi intet menneske realistisk set kan blive færdigdannet og opnå overblik over den samlede mængde information. (Tække & Paulsen, 2015, s. 25).

De beskriver samtidig i deres bog *Undervisningsfællesskaber og læringsnetværk i den digitale tidsalder* (2016), hvordan unge må være særligt bevidste om de netværk de bevæger sig i, med henvisning til, at Facebook og andre medier sorterer og tilpasser indhold efter brugerens tidligere klik, hvilket skaber, hvad Tække & Paulsen kalder *selvreferentielle netværk* og *selektivitetstunneler* (Tække & Paulsen, 2016, s. 28). Disse netværk bliver problematiske, fordi de understøtter en snæversynethed, der kan fostre udviklingen af ekstreme holdninger, snarere end udfordre dem. Ifølge Tække & Paulsen (2016) er det derfor væsentligt, at skolen satser på digital dannelse ved at: “[...] hjælpe eleverne med at tilegne sig et så bredt og nuanceret netværk som muligt” (s. 28), for at sikre at elevernes

viden er forankret i mangfoldighed, samt at de har indsigt og forståelse for den digitale infrastruktur, algoritmer og lignende, hvilket også skal sikre at de forstår sig på den verden de færdes i.

Med udgangspunkt i ovenstående Kantianske dannelsesideal, som et udtryk for Bildung traditionen, henviser Tække & Paulsen (2015) derudover til seks grundtræk for et digitalt dannelsesideal, som især er inspireret af Klafki.

1. *Mennesket bør ifølge Klafki dannes til at forbedre samfundet, ved at være "reflekterende, medbestemmende og handlende."* (Tække & Paulsen, 2015, s. 26).
2. *Dannelsen må kultivere følgende "[...] tre almene evner [...], nemlig selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne."* (Tække & Paulsen, 2015, s. 27).
3. *"Alle bør have chancen for dannelse, siger Klafki"* (Tække & Paulsen, 2015, s. 28). *Skoler må således støtte op om elevernes netværk ved at hjælpe dem til at forme og kultivere dette med henblik på for eksempel at "[...] kompensere for den negative sociale arv."* (Tække & Paulsen, 2015, s. 28.)
4. *Elever bør arbejde med epoke nøgleproblemstillinger, der er alment vedkommende problemstillinger, for at lære at handle og tænke alment. Problemstillinger kan omhandle miljø, fred eller ulighed. Klafki henviser ifølge Tække & Paulsen (2015) selv til medierne, som epoke nøgleproblemstillinger. Ved at forstå og analysere almene problemer, kan eleverne fremkomme med potentielle løsningsforslag, der kan diskuteres i klassen og generaliseres.* (Tække & Paulsen, 2015).
5. *For at undgå snæversynethed, må den almene dannelse søge at udvikle menneskets interesser og evner så alsidigt det er muligt, for derigennem også at søge en udvidelse af menneskets horisont.* (Tække & Paulsen, 2015).
6. *Dannelsen må i Klafkisk forstand også indebærer såkaldt "instrumentelle færdigheder og dyder"* (Tække & Paulsen, 2015, s. 30). *Disse inkluderer almene færdigheder såsom læsning, skrivning, samt dyderne selvdisciplinering og koncentrationsevne. Fordi disse er brugbare til vidt forskellige formål, bør de kun forefindes i undervisningssammenhænge, i den forstand de ikke er målet i sig selv, men tjener som instrument for andre mål. Ud fra denne forståelse, synes det meningsfuldt, at elever må lære en række færdigheder og dyder, som middel for deres arbejde med det større mål, digital dannelse. Tække & Paulsen henviser til*

søgeteknikker og koncentrationsevne, som eksempler på dette. (Tække & Paulsen, 2015).

Det sociale aspekt, som ses hos Tække & Paulsen, særligt i forhold til understøttelsen af netværk, er særlig interessant i forhold til Drottners forståelse af andethedens dannelsesbegreb, der hviler på en mulighed for, at børn og unge kan møde det ukendte gennem medierne. Hvis Facebook og andre medier i stedet begrænser mødet med det andet, ved at servere det kendte, må det anses som en alvorlig udfordring og problematik for dannelsen i Drottners forståelse. Det sociale aspekt ses også i Drottners beskrivelse af digital dannelse.

Drottnen beskriver i et interview med Thomas Kaarsted, daværende redaktionschef for Tidsskrift for Danmarks Forskningsbiblioteksforening, digital dannelse som en evne til:

“[...] sammen med andre - at få adgang til, at kunne anvende, dele, producere og reflektere over kommunikation via de mange teknologier, som i dag er centrale for at skabe og udveksle viden.” (Kaarsted, 2011, s. 3).

Drottnen har således fokus på en social dimension. Hun ser digital dannelse have et fokus på: “[...] anvendelse i forskellige netværk, hvor man omskaber information til viden.” (Kaarsted, 2011, s. 3). Det må således være væsentligt i henhold til denne beskrivelse af digital dannelse, at have særlig kendskab til, hvordan eventuelle selvreferentielle netværk og selektivitetstunneler kan omgås og modarbejdes, hvilket Tække & Paulsen omtaler ved at påpege nødvendigheden af viden om den digital infrakstruktur.

I den henseende er det interessant at kigge på en tredje forståelse af digital dannelse.

Lotte Nyboe³ beskriver i bogen *“Digital dannelse. Børn og unges mediebrug og -læring inden for og uden for institutionerne”* (2009) hvordan dannelse er en proces, hvor eleven er i udvikling og aldrig bliver færdigdannet, som også Tække & Paulsen (2015) skriver. I Nyboes perspektiv på digital dannelse udvikles kompetencer i to dimensioner: 1. *De funktionelle færdigheder*, der handler om tekniske kundskaber og evner – for eksempel at kunne redigere en tekst eller uploade billeder på sociale medier som Facebook, Instagram med flere. Disse færdigheder understøtter den fortsatte udvikling af 2. *Den brede kulturelle kompetence* der handler om at kunne reflektere over egen brug af moderne medier og teknologi og have indsigt i, hvordan disse påvirker og indgår i samspil med resten af samfundet. Der er altså tale om, at lære at anvende den digitale teknologi, og samtidig at have forståelse for hvilke konsekvenser forskellige anvendelser medfører. Dertil kan tilføjes,

³ Tidligere lektor ved Syddansk Universitet og nuværende vicedirektør for pædagoguddannelse, internationalisering og uddannelsernes fælles funktioner UCC.

at Nyboe ser hendes digitale dannelsesbegreb som vedrørende helheden af et individs læring, hvori hun inkluderer identitetens udvikling. Nyboes forståelse kan i nogen grad siges at være sammenlignelig med Tække & Paulsens sjette grundtræk for digital dannelse, i den forstand, at hun ser nogle færdigheder gå forud for det større mål, nemlig den digitale dannelsesproces. Der kan dog argumenteres for, at hendes forståelse af funktionelle færdigheder ikke på samme måde er almene i traditionel forstand, omend det er væsentlige færdigheder, for en moderne færden på internettet og sociale medier. Hendes brede kulturelle kompetence kan relateres til Tække & Paulsens første og anden grundregel, der handler om at være reflekterende, medbestemmende, handlende og besidde en solidaritetsevne. Samtidig kan der argumenteres for, at denne refleksion over mediebrug kan sammenlignes med Tække & Paulsens fjerde grundtræk, der omhandler de epokale nøgleproblemstillinger, hvor Klafki ifølge Tække & Paulsen henviser til medierne. Tække & Paulsen (2015) skriver at man:

“[...] forbinder indføringen i disse mediers anvendelsesmuligheder [...] med en refleksion over, hvordan brugen af sådanne måder kan få sociale konsekvenser, samt hvilke muligheder der er for misbrug.” (Tække & Paulsen, 2015, s. 32).

Nyboe skriver om refleksion og indsigt. Disse kunne for eksempel være indsigter i sociale konsekvenser ved anvendelsesmuligheder for moderne, digitale medier. I henhold til disse muligheder og udfordringer som digitale medier giver os, kan henvises til en fjerde definition på digital dannelse, som er beskrevet af Jeppe Bundsgaard, professor i fagdidaktik og it. Han beskriver digital dannelse som omhandlende:

“[...] både at kunne anvende og opføre sig ordentligt med teknologi, erkende teknologiens rolle i vores fælles liv, forholde sig til udfordringer og deltage engageret i at forstå og handle i forhold til de muligheder og udfordringer teknologier giver for os i vores fællesskaber, i samfund og som individer.” (Bundsgaard, 2017, s. 12)

Med andre ord rummer digital dannelse i Bundsgaards definition færdigheder for brug af teknologi rent teknisk, viden om accepteret adfærd, samt forståelse for, hvordan teknologi påvirker forhold i samfundet, såvel negativt som positivt. Der er altså tale om at se på digital dannelse som det at kunne benytte teknologien og ved at kunne erkende og forstå teknologiens samspil med resten af verden.

Således synes Bundsgaard at have visse ligheder med Nyboes definition, der også beskriver digital dannelse som havende to aspekter ved hende udtrykt som de funktionelle færdigheder overfor den brede kulturelle kompetence. Bundsgaard synes dog ved sin pointering af “[...] at kunne [...] opføre sig ordentligt med teknologi [...]” at lægge større vægt

på det normative aspekt, som ikke ses i Nyboes definition. Nyboe skriver i stedet om refleksion og indsigt, hvorfor det kan påstås at individer gennem den digitale dannelsesproces opnår forståelse for at opføre sig ordentligt i en given sammenhæng. Dertil kan påpeges at Bundsgaard, i modsætning til både Tække & Paulsen samt Nyboe, tilsyneladende ikke ser dannelse som en livsvarig proces. For at kunne afklare dette, må vi først og fremmest forstå Bundsgaards dannelsesbegreb. Bundsgaard skriver at dannelse handler om det, vi skal udvikle hos børn og unge. Hvad dette indebærer kan der imidlertid herske uenighed om. Dannelse kan således både inkludere god og velopdragen opførsel, kendskab til fortidens og nutidens store kunstnere, begivenheder med mere eller mangfoldig forståelse for “[...] historisk samfundsskabte betingelser og rammer for menneskelivet.” (Bundsgaard, 2017, s. 12). Bundsgaard holder sig ikke til blot én af disse forståelser, men mener i stedet at dannelse indeholder noget fra begge forståelser. Bundsgaard fokuserer altså ikke på at beskrive dannelse som en proces, men som værende nogle forståelser og egenskaber som et individ kan besidde. Således ser han også digital dannelse i bred forstand: “Digital dannelse er med andre ord et udtryk for alt det, der har med digitale teknologier at gøre, som vi ønsker at vores børn og unge lærer at håndtere.” (Bundsgaard, 2017, s. 14).

En anden forskel synes at ligge i Nyboes perspektiv på helheden i læring og inklusionen af identitet i hendes digitale dannelsesbegreb. Bundsgaard omtaler ikke identitet eksplicit, i ovenstående citat, omend der kan argumenteres for, at individer som deltager aktivt i meningsskabelse også indgår i en proces der former identiteten, fordi identiteten udvikles og formes gennem ny forståelse og indsigt i forholdet mellem sig selv og omverdenen. Der er således til trods for deres forskellige formuleringer, en sammenhæng mellem Bundsgaards og Nyboes forståelse af digital dannelse, omend Bundsgaard ikke beskriver dannelse som en livsvarig proces. Mens også Tække & Paulsen ser dannelse som en livsvarig proces, kalder Drotner ikke direkte dannelse en proces, men henviser til æstetisk produktion som en proces i relation til dannelse. Derudover tilføjer hun en social dimension, som hverken Nyboe eller Bundsgaard synes at have særligt fokus på. Denne sociale dimension spiller også en væsentlig rolle for Tække & Paulsens forståelse, der snakker om et behov for brede mangfoldige netværk, samt at have indsigt i den digitale infrastruktur, for at kunne modarbejde de selvforstærkende selvreferentielle netværk. Indsigt i den digitale infrastruktur tilføjer et behov for mere teknisk funderet viden.

Således kan vi, med udgangspunkt i ovenstående, fremkomme med følgende forståelse af begrebet digital dannelse i en dansk kontekst:

Digital dannelse er en livsvarig proces, der omhandler udviklingen af funktionelle og almene færdigheder, samt evner til at se reflektivt på sit eget digitale mediebrug. Dette understøtter forståelsen af, og indsigt i, komplekse sammenhænge og forhold mellem individ, fællesskab, samfund og teknologi, herunder en forståelse for den digitale infrastruktur.

Denne refleksivitet, forståelse og indsigt skaber tilsammen en mulighed for at udvide horisonten, hvorved definitionen lægger sig op ad et Kantiansk dannelsesideal.

Digital dannelse i en international engelsksproglig forståelse

I dette afsnit defineres vores forståelse af digital dannelse i en engelsksproglig kontekst. Dette primært med udgangspunkt i begreberne: *digital literacy* og *digital citizenship*, som tager afsæt i vores litteraturreview i kapitel 2. Derefter defineres en endelig definition med udgangspunkt i den danske forståelse af digital dannelse og den internationale engelsksproglige.

Digital Literacy

Cheryl Brown, Laura Czerniewicza & Travis Noakes (2016) beskriver, hvordan begrebet digital literacy ikke besidder en fælles anerkendt definition, men er blevet beskrevet og forstået på flere forskellige måder gennem årene. Dette understøttes af Rebecca Reynolds (2016), som også beskriver, hvordan digital literacy er blevet defineret vidt forskelligt og benyttet i forskellige sammenhænge. Således er digital literacy ikke ulig digital dannelse. Reynolds (2008, Fra: Reynolds, 2016, s. 738) påpeger dog, ved en gennemgang af videnskabelig litteratur om digital literacy, at definitioner på digital literacy ofte er knyttet til specifikke færdigheder i brugen af bestemte teknologier, hvilket binder dem til et givet historisk øjeblik. Fordi disse teknologier udvikler sig, er sådanne definitioner af digital literacy afhængige af regelmæssige opdateringer for at følge med teknologiens udvikling. Således kritiserer Reynolds disse definitioner for at være determineret af teknologierne, idet de er afhængige af teknologiens udvikling. Reynolds selv arbejder i stedet med et *framework*, hvis formål det er at skabe en socialkonstruktivistisk digital literacy, med seks *Contemporary Learning Practices: Create, Manage, Publish, Socialize/Collaborate, Research, Surf/Play*. Hvis studerende arbejder med disse, ved produktionen af et digitalt artefakt, bliver de bedre forberedt til nuværende og fremtidigt engagement og deltagelse i digitale kulturer, borgerskab og arbejdspladser (Reynolds, 2016).

Brown et. al. (2016) beskriver et perspektiv, der ser digital literacy som kernekompetence for det 21. århundredes medarbejdere, fordi disse er essentielle i konkurrencen på det globale marked (Greaves, Bradley and Holley 2012; Murray and Perez

2014, Fra: Brown et al., 2016), hvilket kan relateres til Reynolds kritik, der problematiserer et fokus på specifikke færdigheder. En lignende forståelse ses hos Shanedra D. Nowell (2014). Hun beskriver hvordan undervisere ignorerede et forbud mod mobiltelefoner i klassen på en amerikansk High school ved at undervise eleverne i at udnytte moderne mobilteknologi. Dette til fordel for at styrke det 21. århundredes kompetencer. Oversættelsen fra *21. century skills* til det 21. århundredes kompetencer, er problematisk, da skills også kan oversættes til færdigheder. Det er vores opfattelse at på trods af denne sproglige nuance og tvetydighed generelt oversættes til det 21. århundredes kompetencer. Disse kompetencer inkluderer ifølge Richardson (Fra: Nowell, 2014), at kunne redigere og revidere tilgængelig information online, med henblik på at kunne bestemme validiteten af information, samt at kunne gemme information og samarbejde med andre. Der findes forskellige forståelser af, hvad det 21. århundredes kompetencer inkluderer, hvilket betyder at når digital literacy beskrives som kernekompetence for det 21. århundredes kompetencer er de ikke fast defineret, men må således ses relativt til den specifikke sammenhæng. Dette kan i nogle tilfælde ses som udtryk for definitioner funderet i færdigheder, hvorfor Reynolds (2016) kritik også her er relevant.

Et andet perspektiv, beskrevet af Brown et. al (2016) med henvisning til Beetham & Sharpe (2011), ser på digital literacy som den proces, hvor informations- og kommunikationsteknologi bruges af studerende til at designe, skabe, planlægge, som former deres personlige, akademiske og fremtidige professionelle liv. Denne forståelse er blevet kritiseret for at forbinde digital literacy med de oplagte handlemuligheder, der findes ved redskaber, hvilket begrænser forståelsen af digital literacy til et syn på funktioner og forbrug af teknologi (Lea Fra: Brown et. al., 2016). Problematikken består her i, at dette perspektiv frasiger begrebet sin forbindelse til kontekst, tekst og meningsskabelse, hvorved kritikken kan siges at lægge sig i forlængelse af Reynolds førromtalte kritik. Gee (Fra: Brown et. al., 2016) skriver et alternativt perspektiv på digital literacy til denne kritik. Det tager udgangspunkt i en forståelse, der er funderet i en situeret og sociokulturel praksis, der beskriver forskellige måder at bruge digitale redskaber på inden for sådanne rammer. Gee (2010) skriver selv, om New Literacy studies, og beskriver med henvisning til sit værk fra 1990 *Sociolinguistics and Literacies*, hvordan literacy begrebet har bevæget sig væk fra en forståelse knyttet til kognition og over til "[...] something people did inside society" (Gee, 2010, s. 17), hvormed han henviser til, hvordan fænomenet ikke længere bliver opfattet som individuelt, men som en sociokulturel praksis og at: "Knowing how to use a text in the right place and time is as important as knowing how to "decode" it." (Gee, 2010, s. 18) Dette

fokus på kontekst ses også i det nedenstående citat, hvor Gee samtidig påpeger vigtigheden af en forståelse for kontekst inden for digital literacy.

"[...] print literacy is a technology for giving and getting meaning that has no single effect [...] The same is true for [sic] digital literacy [...] we should pay attention to the affordances of different technologies. [...] These tools, too, have no single effect (good or bad) but many different ones in different social, institutional, cultural, and historical contexts." (Gee, 2010, s. 23).

Det er med andre ord op til det enkelte menneske at definere og bestemme de bedste anvendelsesmuligheder og dermed meninger, for respektive redskaber. Dermed kan der også trækkes en tråd til tidligere pointer nævnt af Reynold og Lea. Gee synes med ovenstående begreb at være enig i deres kritik, ved at påpege et behov for opmærksomhed og stillingtagen til, hvordan vi ønsker at forholde os til forskellige teknologiers oplagte handlemuligheder, og ikke mindst at det er op til den enkelte at definere anvendelsesmuligheder i en given kontekst. Således defineres brug ikke alene af teknologiens design. Digital literacy refererer derfor i Gees forståelse til forskellige måder at anvende teknologi på, både i henhold til meningsskabelsesprocesser, men også i forhold til sociokulturelle rammer og mål, samt viden om, og forståelse for, forskellige anvendelsesformer i sociokulturelle praksisser. (Gee, 2010).

Digital literacy er altså et begreb med flere og forskellige definitioner. Mens Gee snakker om digital literacy som en sociokulturel praksis, der handler om meningsskabelse, tager Nowell (2014), udgangspunkt i en forståelse omhandlende nogle mere specifikke kompetencer. Som Reynolds (2016) beskriver, synes en sådan definition ikke at være uden problemer, hvilket vores definition af digital literacy vil tage forbehold for. Vi ser derfor ikke udelukkende på digital literacy som udtryk for kompetencer, eller i relation til teknologiens oplagte handlemuligheder. Argumentet for den sidste pointe, kan findes hos Lea (Fra: Brown et. al., 2016), der påpeger en udfordring i at se på begrebet i denne henseende, fordi det begrænser teknologi til anvendelse som redskaber. Denne forståelse af teknologien som et redskab er i henhold til Martin Heideggers teknologiforståelse for snæver. I hans artikel; *The Question Concerning Technology* skriver han at, mennesket må se på teknologien som ikke udelukkende et redskab, der skaber en effekt eller som en ressource for mennesket, men som noget der frembringer en afsløring af sandhed (Heidegger, 1977).

Vi kan med udgangspunkt i ovenstående afsnit definere digital literacy:

Digital literacy indebærer, men begrænser sig ikke til, nogle i tiden relevante færdigheder, samt nogle mere generelle evner til at anvende teknologi i kreative samarbejdsprocesser og

en forståelse for, hvordan en teknologi kan anvendes rent teknisk i bestemte sociokulturelle sammenhænge, samt teknologiens relationer til den sociokulturelle kontekst, hvori den befinder sig.

Digital citizenship

Med denne definition af *digital literacy* i mente, kan vi nu kigge nærmere på begrebet *digital citizenship*, før vi nærmer os en fuldkommen definition af digital dannelse, i en engelsksproglig sammenhæng.

For både digital dannelse og digital literacy synes der at være uklarhed om en definition, og dette er også tilfældet for digital citizenship, omend i mindre grad. Benjamin Gleason & Sam von Gillern (2018) beskriver tre forskellige perspektiver på digital citizenship. I det følgende uddyber vi deres første perspektiv; *Det normative*, hvorefter vi sammenlagt uddyber deres andet og tredje perspektiv som vi benævner *Deltagelsesperspektivet*.

Det normative perspektiv

I det første perspektiv, henviser Gleason & Gillern (2018), til Mike Ribbles definition. Digital citizenship refererer ifølge Mike Ribble (Fra: Martin, Wang, Petty, Wang & Wilkins, 2018, s. 214) til: “[...] the norms of appropriate, responsible behavior with regards to technology use”. Dette indebærer, hvad Ribble kalder ni elementer for digital citizenship. Disse ni elementer er: *Digital Access*, *Digital Commerce*, *Digital Communication*, *Digital Literacy*, *Digital Etiquette*, *Digital Law*, *Digital Rights and Responsibilities*, *Digital Health and Wellness* og *Digital Security* (Martin, et. al. 2018, s. 214). Ribble opdeler dem i tre kategorier: *Respect*, *Educate* og *Protect*. (Ribble, 2017) Med *Respect* henviser Ribble til *Digital access*, *Digital etiquette* og *Digital law*. *Respect* opsummeres til at handle om adgang til digitale teknologier, samt viden og forståelse for passende opførsel på og med disse, ikke mindst i henhold til gældende lovgivning. *Educate* indebærer *Digital literacy*, *Digital communication* og *Digital commerce*. Her er det bemærkelsesværdigt, at Ribble nævner digital literacy. *Educate* omhandler evner og indsigt. Evner til hurtigt at kunne tilpasse sig og bruge ny teknologi hensigtsmæssigt, samt til at kunne finde relevant viden, kunne træffe hensigtsmæssige valg i kommunikationen med andre og indsigt i konsekvenser for mulige transaktioner på internettet. Under *Protect* er følgende kategorier: *Digital Rights & Responsibilities*, *Digital Health & Wellness* og *Digital Security (self-protection)*. *Protect* drejer sig om at være opmærksom på, og have forståelse for, hvordan rettigheder kan sætte en ramme for vores færden online og digitalt. Herunder, hvordan vi passer på både vores mentale såvel som fysiske sundhed, men også sikre os kontrol over vores personlige

indhold, og beskytter det mod farer. (Ribble, 2017). En identisk liste, med ni punkter, optræder også i Michael Searson & Marsali Hancock & Nusrat Soheil & Gregory Shepherd (2015), der henviser til International Society for Technology in Education (ISTE) og Brichacek (2014). Searson et. al. beskriver samtidig digital citizenship i en mere overordnet forståelse.

“Digital citizenship describes the characteristics of an individual’s behavior, especially within collaborative environments, when engaged with digital tools, such as computers, mobile devices, cell phones and tablets.” (Searson et al, 2015, s. 730)

Det bemærkelsesværdige her, er deres ønske om at fremhæve “collaborative environments”, fordi dette minder om Drottners definition, hvor vi ser et samarbejdsaspekt.

Deltagelsesperspektivet

I relation til denne forståelse, findes et syn på digital citizenship hos Alam & McLoughlin (2010), der henviser til, at Digital citizenship også kendes under betegnelsen citizenship 2.0. De beskriver begrebet som: “[...] the ability to participate in society online and to use technology appropriately.” (Alam & McLoughlin, 2010, s. 14). Med både Searson et. al. og Alam & Loughlins forståelse, bliver ‘deltagelse’ et væsentligt emne. Alam & McLoughlin (2010) henviser til det iranske valg i 2009, og beskriver, hvordan blandt andet Twitter blev en kilde til information, efter den iranske regering havde blokeret for traditionelle medier. Det viser ifølge Alam & McLoughlin (2010), at mennesker gennem sociale medier kan handle, deltage og udtrykke sig socialt ansvarligt. De pointerer hermed, at sociale medier og web 2.0 understøtter individer og fællesskabers evner til at være indflydelsesrige deltagere i informationssamfundet. Således bliver relaterede evner også vigtige for fremtidige borgere.

“Future citizens will increasingly engage, communicate, collaborate, vote, access services and thus participate in civic activities using digital tools as governments around the world embrace web 2.0 (aka government 2.0).” (Chang & Kannan; Gibson et al.; Government 2.0 Taskforce Report; Tapscott, Williams & Herman. Fra: Alam & McLoughlin, 2010, s. 14).

Med andre ord er der for Alam & McLoughlin (2010) et særligt fokus på færdigheder til at være deltagende og kunne kommunikere på digitale medier. De peger på, at undervisere er bundet moralsk og etisk til at forme unge mennesker til at blive ansvarlige globale borgere, og at en mulighed for at understøtte denne proces, er at modellere brugen af digitale medier på en socialt ansvarlig måde. Her er det relevant igen at pege på Gleason & Gillern (2018).

I deres andet perspektiv, beskriver de, med henvisning til Mossberger (2009), en tilgang der netop handler om evnen til at kunne deltage i samfundet online. Ifølge Gleason & Gillern (2018) har Mossberger (2012) undersøgt, hvad der understøtter deltagelse online, og fundet frem til, at mennesker med hyppig adgang til internettet koblet med følgende færdigheder for medie og informations literacy: "find, comprehend, evaluate and apply" (Gleason & Gillern, 2018, s. 201), også oplever at have adgang til flere sociale fordele. Dertil kommer, at Jenkins & Carpentier (Fra: Gleason & Gillern, 2018) mener, at der er en forbindelse mellem deltagelse og digital citizenship, ikke ulig pointen fra Alam & McLoughlin (2010). For at kunne deltage fuldkommen i samfundet, kræver det gode færdigheder med digitale medier. Herunder særligt at kunne producere, samarbejde, dele og kritisere medier ved hjælp af nuværende og emergente teknologier (Reilly et. al., Jenkins & Carpentier; Hobbs et. al; Mason & Metzger; Fra: Gleason & Gillern, 2018). Der er med andre ord behov for, at udvikle færdigheder og kompetencer til brug af digitale medier, for at understøtte digital citizenship. Om denne forståelse kan vi sige, at fokus ligger på at muliggøre individers engagement i samfundet og på digitale og online platforme. Det handler således om at skabe individer, der er ansvarlige, engagerede borgere, der forholder sig til demokratiet og samfundets udvikling.

Digital citizenship opsummeret

Vi kan således dele forståelsen af begrebet digital citizenship op i to hovedgrene. Den ene udspringer af Ribbles ni elementer og handler om individers evner til at begå sig i det digitale samfund og færdes sikkert på internettet. Den inkludere både tekniske færdigheder og kompetencer samt indsigter og forståelser for etikette og risici, herunder rettigheder, sundhed og privatliv. Den anden tager udgangspunkt i blandt andet Alam & McLoughlin. Den omhandler kultiveringen af moderne mennesker til engagerede demokratiske samfundsborgere, der viser interesse og deltager aktivt i samfundet via digitale teknologier. Disse to forgreninger er i en vis udstrækning forbundet, ved at Ribbles digitale citizenship fokuserer på nogle indsigter og færdigheder som må formodes at styrke sandsynligheden for en engageret samfunds- og verdensborger. En væsentlig forskel på disse to forgreninger er synet på individet. Den første forgrening ser udelukkende på at sikre individets evner til at handle og færdes i en digital verden, hvorfor målet bliver at kunne agere og forstå sig selv i en digital verden, mens den anden forgrening ser som overordnet mål at sikre individets deltagelse i samfundet som demokratisk borger. Der kan således

argumenteres for, at den anden forgrening implicit også omfavner den første forgrenings forståelse, og samtidig, at den første forgrening ikke forholder sig til, i hvilken grad individer benytter deres evner, færdigheder og indsigter til at deltage i samfundet som demokratiske samfundsborgere.

Searson et al.'s (2015) fokus på det sociale aspekt, og Gleason & Gillern (2018), der påpeger vigtigheden af at kunne forholde sig kritisk til medier, kan desuden henvise til både Drottners fokus på et socialt aspekt i hendes digitale dannelsesbegreb og Tække & Paulsen der blandt andet snakker om at have viden om den digitale infrastruktur.

Sammenholdt definition af en engelsksproglig forståelse af digital dannelse

Vi kan således nu forsøge at sammenholde vores definitioner af begreberne *digital literacy* og *digital citizenship*. Digital literacy kan siges at være bundet til tid og sted, og er således indbegrebet af et kontekstuel aspekt, der handler om teknologiers forbindelse til omverdenen, både konkret i det øjeblik teknologien anvendes, men også i mere generel forstand indenfor en årrække. Digital citizenship kan også siges at indebære nogle færdigheder og forståelser for teknologianvendelse og mediebrug. Disse bærer en vis forbindelse til tid, fordi disse færdigheder og forståelser spiller sammen med tidens teknologi, og det er derfor fælles for begge begreber, at de har et fokus på en funktionel forståelse af digital dannelse. Digital literacy rummer også et element af meningsskabelse og evner til at indgå i kreative samarbejdsprocesser, hvilket kan stilles overfor den anden forgrening i digital citizenship, der har som formål at skabe og kultivere samfundsborgere, også på globalt plan. Dette, fordi det kan argumenteres, at kultiveringen af samfundsborgere kan ses som en proces, der inkluderer at se teknologi i bestemte samfundsmæssige sammenhænge og afkode eller forhandle meninger for teknologier i relation til disse sammenhænge.

Samtidig rummer især digital citizenship et normativt aspekt, der handler om at agere efter en etikette. Tilsvarende kan det argumenteres at "nogle i tiden relevante færdigheder" er afhængige af en definition, som må anses for i nogen grad at være normativ, fordi definitionen afhænger af hvilke færdigheder der anses for værdifulde. På den måde kan vi sammenhænge sige, at digital dannelse i en engelsk-sproglig kontekst omhandler:

En forståelse og evne til at agere efter nogle sociokulturelle og temporale rammer, der indebærer for individer, at de besidder bestemte færdigheder og kompetencer, heriblandt at kunne være reflektiv over eget mediebrug og over egne relationer til den sociokulturelle kontekst, hvori både individet befinder sig, og teknologiens udfoldelse finder sted.

Definition af digital dannelse

Vi kan hermed sammenfatte en forståelse for denne afhandlings definition på digital dannelse:

Digital dannelse er en proces der omhandler udviklingen af funktionelle og almene færdigheder samt evner til at se reflektivt på sit eget digitale mediebrug. Dette understøtter forståelser af, og indsigt i, komplekse sammenhænge mellem individ, fællesskab, samfund og teknologi, herunder en forståelse for den digitale infrastruktur og måden teknologiers design relaterer sig til sociokulturelle sammenhænge, inklusiv brugerens interaktioner med teknologi. Derudover indebærer denne forståelse at kunne agere i henhold til normer og rammer, heriblandt en forståelse for den aktuelle digitale etikette. Gennem disse forståelser og viden om komplekse sammenhænge understøttes individet i at udvide horisonten, hvilket former erkendelser af, forbindelser mellem egne handlinger, værdier og forståelser i forhold til omverdenen.

Denne definition er gældende for anvendelsen af begrebet, men specialets undersøgelse afgrænser sig med udgangspunkt i casens kontekst og et litteraturreview til at fokusere på følgende dele af digital dannelse:

Elevernes evne til at reflekterer over deres brug af sociale medier. Elevernes indsigt i forholdet mellem individ og teknologi, samt komplekse sammenhænge mellem fællesskab, teknologi og skolens rammer for brug af sociale medier. Herunder elevernes fokus på faglighed overfor mulighed for distraktion ved sociale medier, samt fokus på forskelle i social interaktion online overfor social interaktion analogt.

KAPITEL 2: Forskningsområde

I dette kapitel præsenteres et litteraturreview, der er foretaget for at skabe et overbliksbillede over relevant forskning. Først præsenteres en redegørelse af, hvordan vores litteraturreview er blevet foretaget. Derefter gives et indblik i forskningen fremkommet ved litteraturreviewet, som beskriver sociale mediers indtræden i undervisningen og klasseværelset, samt elevers forhold til sociale medier. Dernæst ser vi på, hvilke aspekter af digital dannelse, der ifølge dette indblik i forskningen, bør arbejdes særligt med henblik på. Derpå beskrives tre konkrete strategier for at arbejde med digital dannelse i relation til sociale medier, der tager

udgangspunkt i belyste aspekter. Slutteligt beskrives hvordan denne undersøgelse placerer sig inden for forskningsområdet.

2.1 Litteraturreview

Et litteraturreview er skrevne opsummeringer af artikler, bøger, og andre dokumenter, som beskriver det tidligere og nutidige stadie af information på forskningsområdet (Creswell, 2012, s. 81). Litteraturreviewet er udført for at lære af andre studier indenfor området, samt at vise hvordan denne undersøgelse placerer sig i forhold til den nuværende litteratur på området. Det er udført med udgangspunkt i den nyeste litteratur på området, hvorfor det er et *state of the art* litteraturreview.

Der er gennemført et litteraturreview med udgangspunkt i Creswells femtrins litteratursøgnings- og analyseproces (Creswell, 2012, s. 81).

1. Identificer søgetermer
2. Lokaliser litteratur
3. Kritisk evaluer og udvælg litteratur
4. Organiser og visualiser udvalgt litteratur
5. Skriv et litteraturreview som opsummerer den udvalgte litteratur til brug i forskningsrapporten.
(Vores oversættelse).

Søgehistorikken for litteraturreviewet kan ses i bilag 1. Her nævnes en opsummering af litteraturreviewet. Det blev foretaget på to sprog - på engelsk primært i databasen Scopus, samt enkelte søgninger på Education Database, der hører under Proquest og på dansk i Aalborg Universitetsbibliotek og Google Scholar. Flere databaser tilgængelige har desuden en funktion, der viser relaterede publikationer. Disse er også blevet evalueret. På Scopus blev emnefeltet begrænset til 'Social sciences', 'Computer science', 'Arts and humanities', 'Psychology' og 'Decision Sciences'. Ligeledes gælder det samtlige søgninger, at der kun søgtes efter kilder fra 2010 eller senere. Dette skyldes udbredelsen af Smartphonen, som først for alvor blev almandseje efter 2010 (se bilag 3).

Det var desuden et kriterie for begge sprog, at resultater skulle være peer-reviewed. Søgningernes relevante resultater blev evalueret ved at tilgå den primære litteratur eller på

baggrund af om resultaterne var peer-reviewed. Dette frembragte yderligere relevante kilder, der blev tilgået og evalueret.

Søgetermer for den danske søgning var “digital dannelse”, “sociale medier”, “undervisning”, “uddannelse”, “skole”, “gymnasium”, “klasseværelse”, “læring”. Søgningen på dansk resulterede generelt i få resultater. Det var et tilbagevendende fænomen, at søgninger fremkom med få resultater. To danske forskere, Tække og Paulsen, gik igen under flere søgninger.

På engelsk blev efterstræbt en direkte oversættelse af danske søgetermer. En udfordring var her, at præcisere begrebet for digital dannelse, idet dannelsesbegrebet ikke direkte eksisterer på engelsk (Haue, 2016). Der søgtes derfor på begreberne “digital literacy” og det tyske dannelsesbegreb “digital bildung”, som til tider bruges på engelsk, samt “Digital citizenship”, som under tidligere søgninger fremkom som et begreb der dækkede feltet.

Søgningen på engelsk i Scopus resulterede i 168 resultater, hvoraf disses abstract blev evalueret for relevans. Dette resulterede i en nærmere gennemgang af 46 tekster. Disse 46 tekster, samt tekster, der er vurderet at være interessante, som er fremkommet gennem funktionen *relaterede publikationer*, er blevet evalueret og danner fundament og ramme for et blik ind i relevant forskning.

2.1.1 Forskning i unges brug af sociale medier i og uden for folkeskolens klasseværelse

I en gennemgang af 43 undersøgelser omkring børn og unges kollaborative læring med sociale medier i undervisningen, beskriver Henderson, Snyder, og Beale (2013), at det er vigtigt at forstå elevernes tanker og indstillinger til sociale medier, fordi de er vant til at bruge sådanne medier udelukkende i fritiden, og at lærerne indtager en central rolle i en effektiv implementering af sociale medier. Denne pointe understøttes også af Ismail (2016), der undersøger unges brug af nye medier. Nowell (2014) peger i denne sammenhæng på, hvordan et ønske om øget integration af teknologi i skolen har medført en bekymring hos lærere, forældre og administratorer over, at mere teknologi: “[...] may erode the hierarchical “top-down power” structure of schools.” (Nowell, 2014, s. 111). Dette har medført en kløft mellem unges liv med teknologi i fritiden og skolen, som ifølge Buckingham, Henderson & Honen (Fra: Nowell, 2014) bidrager til at unges forståelse af, hvordan teknologi kan bruges

til læring er blevet nedbrudt. Samme problematik beskrives af Henderson et al. (2013), der skriver, at det betyder, at lærerne må sørge for nøje planlagte lektioner og valg af opgaver, samt ikke mindst at skabe et rum, hvor eleverne kan gentænke deres forståelse af sociale medier, til også at være et redskab for læring. Det er således ifølge Henderson et al. (2013) vigtigt, at lærerne kan legitimere brug af sociale medier i undervisningen, for at skabe de bedste rammer for kollaborativ læring. Nowell (2014) uddyber denne pointe, og skriver at overgangen fra traditionelle læringsmiljø til et digitalt klasserum ofte begynder med, at læreren laver en klasserums hjemmeside, en side for klassen på uddannelsesrelaterede sociale netværk eller grupper for diskussion på populære sociale medier. Nowell (2014) henviser til Ms. Reece, der ikke ønskede at bruge kendte sociale medier som Facebook eller Twitter. Machin-Mastromatteo (2015) understøtte dette, og peger på, at det bør overvejes om de populære medier er ideelle til skolearbejde, og henviser til bekymringer om privacy. Ms. Reece lavede i stedet en konto på et uddannelsesrelateret socialt netværk kaldet Edmodo (www.edmodo.com), hvor hun blandt andet gav eleverne jobsamtale spørgsmål. Hun beskriver, gennem Nowell (2014), hvordan hendes feedback på disse svar resulterede i dialog med eleverne:

“The kids answered the questions online and I took the time to read every answer and respond to them on Edmodo. Sometimes we would go back and forth like that, and they loved it because it was social. It’s good for the quiet kids, the ones who would never get up and talk in class, but now they can still communicate with me.” (Nowell, 2014, s. 115).

Sociale medier besidder med andre ord et potentiale for at involvere de stille elever. Henderson et al. (2013) påpeger samtidig, at det er problematisk at benytte sociale medier, når de hverken er naturlige at inkludere i opgaver, i pensum eller læreplaner, og at opgaver der allerede løses med megen ansigt til ansigts kollaboration ikke beriges af sociale medier. De beskriver, at den bedste praksis med sociale medier i kollaborativ læring, opnås ved at:

“[...] (a) social media is not redundant to current practices but offer something new, (b) strategies are in place to help students learn how to work collaboratively, and (c) the tasks are appropriate.” (Henderson et al., 2013, s. 1).

I henhold til deres første punkt, er det således vigtigt at overveje hvilken værdi sociale medier tilfører undervisningen. Henderson et al. (2013) peger på, at kollaborativt arbejde med sociale medier giver eleverne mulighed for at tilgå et publikum ud over deres egen lærer. Således kan sociale medier understøtte muligheder for at lære gennem kontakt med eksperter uden for skolen og interaktioner på tværs af tid og rum, ikke mindst i henhold til

andre klasser og skoler. Dertil kommer muligheden for en forbedret kommunikation mellem lærer og elev, der blandt andet omhandler lærerens mulighed for øjeblikkelig feedback. Samtidig påpeger Henderson et al. (2013) at lærerens tilstedeværelse på sociale medier legitimere sociale medier som læringsrum, hvor igennem elevens forståelse af sociale medier som andet end en fritidsbeskæftigelse også styrkes. Det er imidlertid vigtigt at overveje, hvordan man som lærer er til stede på sociale medier. Denne pointe uddybes nærmere i det tredje punkt.

For punkt to, handler det om at læreren må have nøje planlagt og overvejet et forløb, for blandt andet at understøtte elever der er vant til at arbejde alene. En måde at forholde sig til denne udfordring på, er ifølge Lund (Fra: Henderson et al., 2013), ved gradvist at arbejde mere samarbejdende, for eksempel først i par og siden i grupper. Henderson et al. (2013) nævner tillid som et vigtigt element, hvilket også understøttes af Nowell (2014), der skriver at tillid er fundamentet for den gode lærer-elev relation. Beutel (Fra: Nowell, 2014) og Van Maele & Van Houtte (Fra: Nowell, 2014) beskriver, at elever med en positiv relation til deres lærer, er mere engagerede og succesfulde i klasseværelset.

Læreren må derfor planlægge sin undervisningen så eleverne har tid til og mulighed for at opbygge tillid til såvel læreren som eksterne samarbejdspartnere uden for skolen, herunder elever fra andre skoler, præster eller foreninger. Samtidig er det vigtigt at læreren spiller en central rolle i at opbygge tillid til et nyt læringsmedie. Desuden henvises til, at en forklaring af formålet med kollaboration også er et væsentligt første skridt mod bedre kollaborativ undervisning med sociale medier. Det også vigtigt at læreren medierer udfordringer, der kan opstå i forbindelse med mødet med eksterne deltagere, hvilket også kan understøtte opbygningen af tillid mellem deltagere. (Henderson et al., 2013).

Det tredje og sidste punkt omhandler en forståelse for, at sociale medier ikke er den hellige gral, og derfor ikke kan forventes at gøre alle læringsforløb bedre. Det er derfor vigtigt at kunne tilføje sociale medier, dér, hvor de tilføjer værdi. Som allerede nævnt, er det vigtigt, at der er en sammenhæng med pensum og den opgave sociale medier skal inkluderes i. Der skal med andre ord kun benyttes sociale medier der, hvor disse har et formål, der handler om at understøtte et mål med læringen. Samtidig peger Henderson et al. (2013) ikke overraskende på, at der, hvor der er muligheder for samarbejde, er sociale medier oplagte redskaber, så længe dette ikke modarbejder ansigt til ansigt interaktioner, som allerede beskrevet. Derudover henviser Henderson et al. (2013) til, at elever kan opleve det utrygt eller ubehageligt, at deres arbejde kan blive redigeret af andre, hvorfor det også er vigtigt at gemme hver elevs oprindelige arbejde uafhængigt, når der arbejdes på for eksempel wikis eller blogs. Dette betyder samtidig at eleverne er mere tilbøjelige til at interagere og

samarbejde med hinanden ifølge et studie af Liu et al. (Fra: Henderson et al., 2013). Dertil kan nævnes, at en fordel ved sociale medier i undervisningen er muligheden for, at opgaver kan designes således læreren kan observere studerendes progression og tilbyde feedback samt inspirere til nye undersøgelsesområder (Henderson et al., 2013). En udfordring ved sociale medier kan samtidig være lærerens adfærd, som Nowell (2014) påpeger, og henviser til risici forbundet med uheldig eller dårlig opførsel blandt lærere på sociale medier (Ewbank, Carter, & Foulger, 2010; Schworm, 2010, Fra: Nowell, 2014). En måde at forholde sig til denne udfordring på, er ifølge Nowell (2014), at have flere konti på sociale medie sider, såsom facebook. Nowell (2014), der beskriver en undersøgelse af teknologier som sociale medier og mobiltelefoner - ofte set som forstyrrende, i en amerikansk High School, henviser til en lærer på skolen, der styrede og vedligeholdte to facebook konti. Én til skolen, og én til personlig brug. Således undgår lærerne at blande arbejde og privatliv sammen, og dette er ifølge Nowell (2014) med henvisning til Alexander samt Patterson & Wilkinson (Fra: Nowell, 2014) også anbefalet i meget af litteraturen. En yderligere udfordring ved nogle sociale medier såsom fora og wikis er samtidig at kommunikationen ofte er asynkron, hvilket betyder, at læringsforløb ofte må tage højde for dette ved at medregne en større tidsramme for læringsforløbet (Henderson et al. 2013).

Et tema, der kan belyse elevers forståelse af sociale medier, handler om, at et flertal af elever ifølge Luckin et al. (2009. Fra: Henderson et al., 2013), engagerer sig i forbrug af medierne, i modsætning til produktion og udgivelse af indhold. Denne pointe er interessant, særlig fordi McGillivray, McPherson, Jones & McCandlish (2016) beskriver en eksponentiel stigning i brugen af sociale medier. Denne udvikling ser Boyd (Fra: McGillivray et al., 2016) som et udtryk for et kulturelt "[...] mindset [...]" (s. 727), og McGillivray et al. (2016) peger på, at sociale medier tilbyder de unge en platform at dele og interagere med andre ligesindede. Denne allestedsværende forbindelse til venner og bekendte på sociale medier flyder sammen med de unges interaktioner i den fysiske verden, og slører grænsen mellem online og offline kommunikation. Sociale medier bliver således ikke bare en teknologi, men et rum til at "[...] congregate, complementing or supplementing face-to-face encounters, both enhancing and disrupting conventional educational narratives." (McGillivray et al., 2016, s. 727). McGillivray et al. (2016) henviser til Turkle, som er en stærk kritiker af denne tendens, hvor folk skaber, analyserer og udfører deres følelsesmæssige liv gennem teknologien, og kalder tendensen "cult of connectivity". Denne tendens skaber en risiko for, at unge oplever et pres, der handler om at være tilgængelige hele tiden (McGillivray et al., 2016, s. 727). Samtidig er en bekymring, at privatejede firmaer ejer alt indhold der skabes og deles på

sociale medier. Både lærer og elever må således være opmærksomme på begrænsninger ved sociale medier, samt hvordan både design og ejerstrukturer kan indebære potentiel udnyttelse, som det også allerede er pointeret i forhold til privacy. Omvendt henviser McGillivray et al. (2016) til Gauntlett, og påpeger at web 2.0 kan indtage en vigtig rolle i facilitering af læring der er centreret om “[...] ‘making and doing’ (p. 8) rather than ‘sit back and be told’ culture within schools – contributing to the development of critically reflective thinkers.” (McGillivray et al., 2016, s. 728). McGillivray et al. (2016) henviser samtidig til Ritzer & Jurgenson, der beskriver et skift fra forbrugere til aktive medskabere af indhold, som de kalder *prosumption* eller *prosumers*. Zwick, Bonsu, & Darmody (Fra: McGillivray et al., 2016) beskriver endvidere, at denne udvikling er drevet af et ønske: “[...] for recognition, freedom and agency’[...] (D. McGillivray et al. (2016, s. 726).

I denne henseende er det bemærkelsesværdigt, at Martin, Wang, Petty, Wang og Wilkins ved et studie af 593 middle school elevers brug af sociale medier i USA fra 2018, finder frem til, at eleverne foretager flere handlinger med det formål at dele egne historier end at læse andres. Helt præcist deler de elevernes handlinger op i to typer, hvor den ene handler om opdateringer af elevens sociale konti, heriblandt at poste billeder og video. Den anden type omhandler det at interagere med andre, i form af feedback eller at kommentere på andres posts. Således skriver de, at forholdet mellem type et aktiviteter, og type to aktiviteter, er fem type et til fire type to, hvilket Martin et al. (2018) mener viser: “[...] the intention of the students to express themselves instead of caring about others.” (s. 222). Dette er bemærkelsesværdigt, fordi vi hermed ser en udvikling, siden Luckin et al. (Fra: Henderson et al., 2013), i 2009 beskrev unge som forbrugere. Denne udvikling peger i retning af, at elever og unge, ikke længere primært engagerer sig som forbruger af medier, men selv aktivt tager del i og skaber indhold på medier. Der synes således at være gode argumenter for at se på unge som *prosumers*, frem for *consumers* (forbrugere), især i forbindelse med sociale medier.

Nowell (2014) beskriver elevers holdninger til mobiltelefoner i klassen på Alexander Bell High School, hvor eleverne er blevet forbudt adgang til deres telefoner og andre trådløse enheder, såsom personlige computer eller kameraer. I denne specialeafhandling er netop dette særligt relevant, fordi det på trods af, at være en anden kontekst, kan nuancere forståelsen af forbuddet mod adgang til mobiltelefoner i skoletiden i en dansk folkeskole kontekst. Eleverne på Bell High School giver udtryk for en vis utilfredshed og undren over forbuddet mod trådløse enheder. En elev udtaler, at det er hendes eget ansvar, hvordan hun bruger enhederne, og derfor også, hvorvidt de kommer i vejen for hendes læring. Hun uddyber, at hun godt kan lide at lytte til musik, mens hun tager noter, og efterspørger

samtidig muligheden for at skrive noter på sin iPad, fordi hun derved får samling på noter i icloud, men at dette ikke er muligt, fordi hun ikke må bruge sine enheder. En anden elev mener, at de uddannelsesmæssige fordele ved mobiltelefoner opvejer risikoen for forstyrrelser i læringen. En tredje elev beskriver, at eleverne på hendes statistikkursus, må bruge telefonerne som lommeregner, og tilføjer, at hun ikke ser noget problem i at bruge dem på gangene mellem undervisningen, til frokost eller som den første elev, til musik i timerne. Der tegner sig med andre ord et tydeligt billede af, at elever oplever, at teknologien er mere til gavn end forstyrrende. De efterspørger den i forskellige sammenhænge, og ønsker at have adgang til den. (Nowell, 2014).

Tække & Paulsen omtaler i flere bøger et socialt medieeksperiment, som de har foretaget på Handelsgymnasiet i Skive, der underbygger problematikken om forbud. Det skal her bemærkes at dette eksperiment omhandler elever i gymnasiet, men at det inddrages, fordi vi vurderer, at forskningen relaterer sig til den danske folkeskolekontekst. Tække & Paulsen (2016) beskriver tre bølger, der handler om de digitale og sociale mediers indtræden i samfundet og uddannelsessystemet, og hvordan denne indtræden gradvist vil føre til en blødgøring af gamle normer og sociale former. Den første omhandler, hvordan skoler som lukkede rum åbner sig for internettet, hvilket medfører, at der bliver kamp om elevernes opmærksomhed, og skolens autoritet nedbrydes, blandt andet fordi den ikke længere har monopol på viden. I den anden bølge tager skolen nye medier til sig, og benytter mikroblogging og deledokumenter i undervisningen, hvilket fører til bedre interaktioner mellem lærer og elev samt nye måder at undervise på. Den tredje bølge udvider ifølge Tække & Paulsen (2016) den kultur, som er fremkommet og skabt i den anden bølge. Her udnytter skolen for alvor de muligheder som digitale og sociale medier skaber, ved at tilgå viden uden for skolen, gennem kontakt med eksperter og ressourcepersoner, herunder for eksempel præster, kontanthjælpsmodtagere og andre nationaliteter. Disse problematikker fører til tre temaer, som de kalder ambivalenser. De er opstået på baggrund af de gamle normer der ikke længere matcher med nye former for kommunikation. Disse tre er:

- Ansvarsambivalens, som vedrører den usikkerhed, der er i at placere et ansvar for det, der hænder i undervisningen. Tække & Paulsen (2013) stiller for eksempel spørgsmål ved, hvem der har ansvaret for, hvordan elever bruger mobiltelefoner i timerne.
- Interaktionsambivalens, henviser til usikkerheden om, hvilke regler og normer bør gælde for interaktioner i undervisningen. Tække & Paulsen (2013) formulerer om det

er legitimt at kontakte sin søster ved hjælp af facebook, for at få hjælp til undervisningen, hvis hun er dygtig og vidende på et fagligt relevant område.

- Handlingsambivalens, er usikkerheden ved korrektheden af en handling. Altså, om en handling er en god idé eller om eleven burde lade være. Her peger Tække & Paulsen (2013) på, om det er okay, at spille et spil på sin computer, mens læreren forklarer noget, hvis man har forstået det.

Disse temaer omhandler altså nogle af de problematikker, som også eleverne på Bell High School kommenterede, heriblandt hvorvidt elever selv kan være ansvarlige for deres mediebrug. Tække & Paulsen (2013) påpeger, at det i henhold til ansvarsambivalensen er vigtigt at forstå lærerens, og dermed skolens, rolle, i henhold til hvordan sociale medier rammesættes og anskues, som også var en pointe hos Henderson et al.. Tække & Paulsen opsætter et kontinuum, hvor den ene ende repræsenterer ligegyldighed og den anden forbud. Her beskriver de, at ligegyldighed overfor elevers mediebrug i undervisningen hos læreren resulterer i, at eleverne lader sig friste og underholde af ikke-undervisningsrelateret indhold på deres skærme og fralægger sig refleksivitet over eget mediebrug. Omvendt, i den anden ende af skalaen, oplever eleverne forbud som et overgreb. Tække & Paulsen (2013) skriver, at det derfor er op til lærerne at tilrettelægge undervisningen, således den initierer refleksivitet og støtter eleven i at tage ansvar for deltagelse i undervisningen, herunder at reflektere over egen brug af it, samt bidrag og udnyttelse af læringsfællesskabet. Med andre ord handler det om at sikre at eleven indgår i en proces, der med tiden sikrer, at eleven bliver ansvarliggjort for at deltage og fokusere på undervisningen. Tække & Paulsen (2016) uddyber, at nye medier, som sociale medier, bør bruges i undervisningen, for at udvikle normer og videreudvikle, samt forbedre og mestre, ny vidensarbejde.

Den gyldne middelvej er således efterstræbelsesværdig og vi tolker denne som en involverende strategi. Tække & Paulsen (2013) beskriver, at lærerne ved at inddrage eleverne i klassen, til at deltage i en dialog omkring hvilken rolle sociale medier og onlinespil kan og bør spille, skaber rammerne for en tillidsfuld relation. Her påpeger Tække & Paulsen (2013), som også Henderson et al. (2013), at tillid er vigtig for lærer-elev relationen, og at tillid skabes netop ved at inddrage eleverne. Tillid er altså en væsentlig brik, for, at lærer og elever kan snakke om elevernes mediebrug konstruktivt. Eksempelvis ved en dialog om hvilke tidspunkter eller hvordan, det kan være okay eller ligefrem godt at gå på facebook i modsætning til hvorfor en elev sidder på facebook i timen, på trods af, at det er forbudt. Tække & Paulsen (2013) kalder det, at eleverne oplever at være en del af et fællesskab, blive hørt og føle sig anerkendt for *social integration*.

I Tække & Paulsens eksperiment indgår Twitter som et læringsmedie. Imidlertid beskriver Tække & Paulsen (2013) nogle udfordringer ved den måde mediet er blevet inddraget og brugt i undervisningen på. De peger på, at Twitter blev brugt på foranledning af lærerne, og oftest gennem tvang. Denne tvang fordrer ifølge Tække & Paulsen (2013) ikke en ejerskabsfølelse hos eleverne, hvilket i stedet kunne være opnået ved en socialisering med fokus på medejerskab og udtrykt ved forventning om, at de selv tager ansvar for brug af Twitter i kommende undervisning.

2.1.2 Relevante aspekter af digital dannelse

Med udgangspunkt i ovenstående indblik i forskning, kan vi således pege på nogle væsentlige aspekter for digital dannelse og sociale medier i undervisningen.

Lærernes digitale dannelse

Inden for forskning af sociale medier i klasserummet og unges brug af sociale medier er der altså tale om, at det er vigtigt at underviseren er opmærksom på, hvor og hvordan sociale medier inddrages i læringsrummet. Sociale medier kan ikke i sig selv sikre en stærkere og bedre læring, men kan med forståelse for det enkelte medies styrker og svagheder benyttes konstruktivt, som en understøttelse og udvidelse af den eksisterende undervisning. Således er det vigtigt at overveje, hvilket medie der anvendes i en given sammenhæng, ikke mindst i henhold til, hvilke der er oplagte og nyttige med et bestemt mål i tankerne, men også med tanke på privacy og bekymringer angående behandling af data, og hvad der sker med de informationer, som deles og skabes i undervisningen. Dertil kommer at læreren må være klar på at håndtere eventuelle udfordringer, som kan opstå mellem elever og eksterne samarbejdspartnere i læringsprocessen. Ligeledes må læreren være med på de sociale medier, og kunne agere støtte og vejleder i denne del af processen, samt udnytte muligheden for at give øjeblikkelig feedback. Undervisere må også arbejde ud fra en forståelse af, at elever ikke er vant til at arbejde kollaborativt, hvorfor dette må trænes.

Elevernes digitale dannelse

For elever er det desuden vigtigt, at der arbejdes med deres forhold til, og forståelser af sociale medier. De skal lære at se sociale medier som læringsmidler, og anerkende deres eget ansvar for deres opmærksomhed, og vurdere, hvorvidt og/eller hvornår det gavner dem selv og det fælles læringsmiljø, når de sidder på Facebook i timerne. Et nøgleord for elever må således være refleksivitet.

Eleverne fra Alexander Bell High School efterspørger at få adgang til digitale enheder, og

mener det er op til dem selv at styre dette. Dette kan siges at være et udtryk for, at de efterspørger tillid fra lærerne. Tillid optræder både hos Nowell (2014), Henderson et al. (2013) og Tække & Paulsen (2013), som et essentielt aspekt af den gode relation mellem lærer og elev. Der bør således også være fokus på tillid fremadrettet, da tillid er væsentlig for inddragelsen af sociale medier, ikke mindst fordi en sådan inddragelse også er afhængig af gode relationer mellem lærer og elev. Således er tillid et fundament for digital dannelse.

Opsummering af digitalt dannelsesfokus

I begrebsafklaringsafsnittet 1.4.2 defineres digital dannelse med henblik på refleksiviteten omkring eget mediebrug og indsigt i komplekse sammenhænge mellem individ, fællesskab, samfund og teknologi. Især bliver det i ovenstående gennemgang af relevant forskning tydeligt, at læreren og klassens samtaler om sociale mediers rolle, er særligt betydningsfulde. Desuden ses en sammenhæng mellem individ og teknologi, der omhandler de unges erkendelse af, hvorvidt deres brug af eksempelvis facebook forstyrrer eller gavner deres egen læring og det fælles undervisningsmiljø.

Med udgangspunkt i ovenstående indblik i forskningen omkring sociale medier i undervisning og unges forhold til sociale medier, og de aspekter der fremhæves, beskriver vi i det følgende tre strategier. Disse strategier er alle involverende måder at arbejde med sociale medier i undervisningen, som tager højde for nogle af de aspekter, som gennem forskningsindblikket er blevet tydelige.

2.1.4 Strategi 1

Den første strategi er en dramadidaktisk tilgang til emnet. Denne strategi ligger i tråd med Drotner, der beskriver den æstetiske proces som en særlig læringsproces, som beskrevet i begrebsafklaringen af Digital dannelse. For at beskrive denne tilgang tager vi udgangspunkt i to artikler. Den ene er artiklen "Facebooked: Romeo and Juliet as educational theatre: an improbable fiction?". Den er skrevet af Helen Zdriluk.

Den anden artikel er "Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier", skrevet af Kristian Nødtvedt Knudsen.

I den første artikel beskrives drama som et oplagt middel til at belyse menneskelig adfærd, hvorfor "[...] it would seem to be a natural means of addressing issues of digital citizenship and SNS [social networking service, red] usage" (Zdriluk, 2016, s. 374). Med andre ord, kan der argumenteres for at dramadidaktik kan anvendes til at understøtte initieringen af refleksivitet, som Tække & Paulsen snakker om.

Artiklen beskriver en gruppe drama lærerstuderende, der gerne ville bruge drama og teater til at udforske børn og unges digital citizenship og brug af sociale medier. For at sætte fokus på disse emner, bestemmer gruppen sig for at producere et teaterstykke, hvor de sociale medier kommer i fokus. De omskriver derfor Shakespeare stykket, Romeo og Julie, til at foregå i en hverdag de unge selv kender. Deres stykke tager således udgangspunkt i unges liv på Verona High. For at komme tæt på de unges hverdag, ændres centrale dele i den oprindelige historie også. Modsat Shakespeares oprindelige konflikt, er omdrejningspunktet her istedet flere konflikter udsprunget i to klasser på skolen, tilhørende henholdsvis Mrs. Montague og Mr. Capulet. Disse grupper af unges uheldige eller uhensigtsmæssige adfærd i digitale arenaer, bliver udtryk for ringe grad af digital citizenship. Således erstatter de studerende de oprindelige kampe mellem familien Montague og familien Capulet i Romeo og Julie med:

“[...] examples of poor digital citizenship where irresponsible use of SNS resulted in online abuse and cyberbullying was seen as ‘social murder’ (Brown et al. 2014, 8) by the adolescent characters.” (Zdriluk, 2016, s.379).

De ønsker samtidig oprindeligt at lade publikum interagere direkte med forestillingen via twitter, men bliver undervejs opmærksom på problematikker, inklusiv en risiko for, at eleverne de ikke kender, måske vil finde det sjovt at sabotere stykket ved at skrive upassende ting på twitter. For at undgå dette og for stadig at kunne interagere med deres publikum, bestemmer de sig for at lave nogle interaktive workshops efter forestillingen.

Gruppen forsøger sig desuden med forskellige måder, hvorpå de kan integrere kommunikationen på sociale medier mellem historiens karakterer i forestillingen og synliggøre den for publikum. Valget faldt til sidst på at lave et powerpoint med samtlige interaktioner fra sociale medier, som blev vist på en skærm for publikum. Zdriluk (2016) beskriver, at design og timingen af hændelser på dette powerpoint bliver særligt vigtig for de studerende, hvorfor det også optager meget tid.

Blandt andet vises, hvordan Romeo sender Julie en snapchat med teksten: “Wherefore art thou Juliet?”, hvortil Julie bevarer forbindelsen til nutidens unge, og svarer: “Dude what? #atthegame” (Zdriluk, 2016, s.380). Således ses også, hvordan de lærerstuderende blander Shakespeares oprindelige tekst med deres egne replikker. Senere bruger de Harry Potter som en fælles reference mellem Romeo og Julie, hvilket også samtidig kan siges at tale til publikum. I den endelige scene, er det også forviklinger med tekstbeskeder og sociale medier, der bliver centrale for den, i den oprindelige historie fatale misforståelse. I denne

fortolkning skriver Julie: "Hey qt meet me @prom, i 4give u" (Zdriluk, 2016, s.380), men opdager ikke, i modsætning til publikum at teksten ikke sendes, hvorved Zdriluk (2016) påpeger, at publikum bliver opmærksomme på mediernes indflydelse på karakterernes liv. Undervejs i forestillingen spiller sociale medier altså en afgørende rolle. I en sekvens fratager Romeo's moder hans telefon, hvilket ifølge Zdriluk (2016) fremhæver betydningen de unge tillægger, at være forbundet gennem deres teknologi hele tiden. Samtidig berører stykket også privacy, igennem en scene, hvor Romeo hacker Tybalts - stykkets antagonist - twitter konto, hvorved Zdriluk (2016) skriver at stykket ikke bare:

"[...] addresses the freedom and empowerment of participatory culture and the need to think critically and creatively about the content one posts, it also explores the many ways that 'our digital lives affect our experience of being human' (Richardson 2014, 381)." (Zdriluk, 2016, s. 381)

Denne pointe forstærkes gennem den interaktive workshop, som publikum, ottende klasses elever, deltager i efterfølgende. Eleverne giver udtryk for at forestillingen har påvirket dem dybt, og de begynder ifølge Zdriluk (2016) at undersøge effekten af sociale medier i deres liv. Dermed er eleverne blevet refleksive omkring sociale medier og emner omkring digital dannelse.

Der er tale om to læringsprocesser ved denne strategi. Den ene er den, de lærerstuderende deltager i. De må ikke bare finde frem til den bedste måde at initiere refleksion hos deres målgruppe og publikum, men også løbende overveje, hvordan de selv forholder sig til emnet, for, gennem deres æstetiske produktion, at kunne indgå i en dialog omkring emnet.

Den anden er den eleverne på skolen indgår i. Denne læring finder sted undervejs og efterfølgende forestillingen. Her undersøger og reflekterer eleverne over egne erfaringer med sociale medier og deres mediebrug, hvilket således ligger i tråd med denne afhandlings definition af digital dannelse.

Essentielt kan det siges, at begge disse læringsprocesser indebærer elementer af digital dannelse. For de lærerstuderende indebærer det desuden at kunne opsætte en teaterforestilling og de lærer undervejs om forskellige udfordringer ved dette. I henhold til denne specialeafhandlings tema omkring sociale medier og digital dannelse på en folkeskole, hvor mobiltelefoner er blevet forbudt ved en regel, er det dog interessant at overveje hvilke muligheder der ligger for at lære om digital dannelse ved selv at opsætte en forestilling med et relevant tema. Ikke mindst er det interessant, hvilken rolle et sådan læringsforløb kunne spille for elevernes holdning og forhold til reglen om forbud og deres generelle tilgang til deres mobiltelefoner.

Dette understøttes på sin vis af artiklen, "Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier". Denne er skrevet af Kristian Nødtvedt Knudsen, der beskriver et undervisningsforløb gennemført på et gymnasium i Trondheim. Forløbet, der bærer navnet *#ilive* drejer sig om at svare på to ifølge Nødtvedt Knudsen (2017), eksistentielle spørgsmål: "Hvem er du på de sociale medier?" og "Hvordan lever du med de sociale medier?" (Nødtvedt Knudsen, 2017, s. 14). Nødtvedt Knudsen (2017) beskriver et ønske om at fornye dramadidaktik, hvilket undervisningsforløbet skal hjælpe med. Kommunikation i forløbet foregår derfor på engelsk, og elevernes mobiltelefoner spiller en central rolle. Som eksempel på dette modtager eleverne, som det første i forløbet, en lille sort boks hvori de blandt andet finder en QR-kode. De skal således bruge deres mobiler for at komme videre. Forløbet er bygget op, så det understøttes af en underliggende fortælling, hvor forløbet ses som et laboratorium i sociale medier. (Nødtvedt Knudsen, 2017). QR-koden leder eleverne videre til en introduktionsvideo, hvor de to hovedspørgsmål, præsenteres. Eleverne dirigeres efterfølgende enkeltvis videre til lokaler, hvor de introduceres af en vært i lokalet til en *læringshændelse* (Nødtvedt Knudsen, 2017). Disse såkaldte læringshændelser har til formål, at udfordre eleverne til at gennemføre forskellige opgaver, samarbejde, og udnytte information der bliver tilgængelige undervejs. Eksempler på læringshændelser inkluderer blandt andet at eleverne tager en selfie, som senere vises på en storskærm, og dialog ved hjælp af mimen kaldet snapchat-cirklen, hvor eleverne forholder sig til hvad smartphonen betyder for deres levevilkår, samt, at de i grupper skal udvikle og præsentere et koncept for en smartphone anno 2023. Nødtvedt Knudsen (2017) arbejder med forbindelsen mellem elevernes rolle på sociale medier og den person de er. Han skriver at: "I stedet for at spille en "anden" person, transformeres den "anden" til dig selv på de sociale medier imens du er den, du er i det sociale rum." (s. 14). Disse aktiviteter skaber de performative læringsrum, hvor eleverne deltager i selvrefleksive læringshændelser. Eleverne kan på sociale medier påtage sig flere forskellige roller og følge rollernes program for accepteret adfærd. Nødtvedt Knudsen (2017) ser skæringspunktet, som opstår på tværs af dramadidaktiken og sociale medier, have et potentiale for nye læringsrum, hvor:

"[...] de sociale medier er mere end et forstyrrende element. I stedet transformeres de sociale medier til digitale scener, hvorpå skolens rolle (i samfundet) kan gå i dialog med elevernes performative subjekter. Sammen kan de [lærer og elever, red] udforske den kompleksitet, som råder i en globaliseret og medieret verden." (Nødtvedt Knudsen, 2017, s. 15).

Nødtvedt Knudsen (2017) argumenterer med andre ord for, at læreren gennem dette skæringspunkt kan få indblik i elevernes sociale rum. Der er således mulighed for, at skabe en stærkere lærer-elev relation. Som beskrevet af især Tække & Paulsen er denne vigtig, ikke mindst med hensyn til tillid.

Der synes med andre ord i denne dramadidaktiske strategi at være grobund for et bedre forhold mellem elev og lærer, hvis de indgår i performative læringsrum, hvor begge parter er deltagere. Samtidig er der ifølge Nødtvedt Knudsen (2017) også mulighed for selvrefleksion for eleverne, og vi påpeger at, det samme vel er gældende for de deltagende lærere. For forestillingen *Facebooked: Romeo & Juliet* gælder det, at eleverne bliver engagerede i at reflektere over deres eget mediebrug og forhold til deres telefon. Forestillingen giver samtidig en mulighed for at lærere og elever kan snakke om nogle ting, de måske ikke får gjort i en travl hverdag, og således kan også lærerne lære noget nyt. Det kan sågar tænkes, at den dialog og snak om sociale medier og mobiltelefoner som en sådan teaterforestilling vil fremprovokere, også kan understøtte tilliden mellem lærer-elev, ved netop at inddrage eleverne i, hvordan skoler skal forholde sig til mobiltelefoner og sociale medier i undervisningen.

2.1.5 Strategi 2

Denne strategi beskrives i artiklen; *A Role-Play Game to Facilitate the Development of Students' Reflective Internet Skills: "A digital role-play game (SplitsZ!) was set up to develop students' reflective Internet skills"*. Strategien ligger i forlængelse af den foregående. Vi vil her beskæftige os med at beskrive et digitalt rollespil, som elever i fire lavere secondary school klasser spillede for at understøtte udviklingen af refleksive internet færdigheder. Her er det bemærkelsesværdige, Wilfried Admiraal (2015) påpeger om disse refleksive færdigheder, med henvisning til Buckingham, at:

"Teaching reflective Internet skills is not about shielding young people from the influence of the media but about enabling them to make informed decisions and to develop their understanding of and participation in the media that surrounds them."
(Wilfried Admiraal, 2015, s. 302).

Denne pointe er naturligvis særlig interessant i henhold til den forbudsregel, som flere steder er henvist til og beskrevet i denne afhandling. Admiraal (2015) peger med udgangspunkt i tidligere forskning (e.g., Coiro, 2003; Dalton & Proctor, 2008; Kuiper et al., 2009; Walraven et al., 2009; Fra: Wilfried Admiraal, 2015), på tre designprincipper for læring med formålet at

understøtte elevers refleksive internet færdigheder. Disse er:

1. "[...] the use of authentic tasks (tasks that are related to students' everyday life; [...])"
2. "[...] teaching with group discussions to overcome school practice in which students work quite isolated behind their computer and students' tendency to view the Internet as offering ready-made facts and figures [...]"
3. "[...] support for teachers on how to connect with the Internet experiences of students."

(Wilfried Admiraal, 2015, s. 302)

Med andre ord, handler disse principper om at anvende virkelighedsnære opgaver i læringen, undervisning med grupper for at undgå isolerede elever samt understøtte lærerne i at forstå og opnå indsigt i elevers internetoplevelser og erfaringer. Admiraal (2015) peger på internetspil som en form for læring der netop understøtter elevernes refleksive internetfærdigheder. Admiraal (2015) laver således et internet spil, hvor målet er at eleverne skal reklamere for, og fremme en fiktionel berømt ved hjælp af tårne med billboards og skærme. Spillet, der får navnet SpitsZ, benytter en platform lignende det populære Habbo Hotel (<http://www.habbo.com/>). Læreren inddelte eleverne i grupper af to til tre med blandede køn, og hver gruppe fik ansvaret for et tårn. Således var det op til de enkelte grupper at designe og udsmykke tårnet, med klip, billeder, slogans eller andet. Admiraal (2015) beskriver, hvordan deltagerne påtog sig forskellige roller undervejs i løbet af spillets 6 niveauer, herunder manager og journalist. Elevernes rolle blev repræsenteret af en avatar i spillet, og des mere populær gruppens berømt var, des højere var gruppens score.

Læringsforløbet med spillet tog seks-otte uger fordelt på 12-18 lektioner. Eleverne gennemførte et niveau i spillet pr. lektion, hvorefter de efterfølgende en til to lektioner drejede sig om de opgaver som eleverne havde udført, herunder refleksioner via klasseværelses debater. Admiraal (2015) skriver at lærerens rolle var reduceret til at vejlede omkring undervisningens og opgavens formål samt agere teknisk hjælper, fordi spillet med opgaver i spillet, stillede alt indhold til rådighed for eleverne.

De seks niveauer i spillet øger spillets kompleksitet undervejs. Admiraal (2015) beskriver, at det første niveau handler om at eleverne skal skabe deres berømteds profil, samt gennemføre opgaver om, hvordan opfattelsen af personer påvirkes af online medier. På det andet niveau, skal eleverne overveje, hvordan de kan præsentere deres berømt i den virtuelle verden, samt arbejde med branding, annoncering og reklamer. I det tredje niveau

agerer eleverne journalister, og rapporterer om de andre gruppers berømteder, for at evaluere dem. De arbejder samtidig med opgaver om emner som hype, trends, privacy og redigering. Fjerde niveau handler om, at eleverne ved hjælp af klip, slideshow med mere skal producere en optræden med deres berømted og reflektere over kendte optrædener og reklamer. For at genere hype omkring deres berømted, skal eleverne på niveau fem genoverveje deres brandingstrategi fra niveau to. Sidst, på niveau seks, skal eleverne i grupperne skrive en kritisk gennemgang af én af de andre gruppers strategier, som de skabte på niveau fem.

Derudover skriver Admiraal (2015), at der som del af undervisningsforløbet blev anvendt quizzer, til at initiere elevernes opmærksomhed på, hvordan de præsenterer sig selv og andre, hvordan de kritisk kan vurdere kilder og informationer fundet online, samt hvordan internettet påvirker samfundet og deres egen adfærd. Eksempler på quizzer, inkluderer udsagn, relateret til forskellige mediekampagner, kredibiliteten af fotoserier på internettet - om nogle billeder var photoshoppet, eller internet sladder, som eleverne blev bedt om at forholde sig til.

Denne strategi kan opsummeres således; eleverne blev bedt om at spille et internet spil, hvorigennem de blev introduceret for forskellige anledninger til og behov for at reflektere over egne vaner med teknologier, såsom internettet. Samtidig er en væsentlig del af undervisningsforløbet samtaler på klassen, mellem læreren og eleverne. Igennem disse samtaler og elevernes oplevelser med spillet fremkom rig mulighed for, at eleverne erhvervede sig nogle indsigter og forståelser for moderne teknologi og denne sammenhæng med omverdenen og elevernes hverdag. Det kan således argumenteres, at denne strategi også vil understøtte eleverne i den digitale dannelsesproces. Desuden kan det bemærkes, at nogle elever, formodentlig, vil opfatte opgaver med popkultur og berømteder som værende på hjemmebane. I så fald vil de derigennem ganske givet opleve at være mindst lige så velvidende som deres lærer, hvilket kunne tænkes at understøtte en oplevelse af inddragelse, som i henhold til Tække & Paulsen, sandsynligvis også gavner tilliden mellem lærer og elev.

2.1.6 Strategi 3

I denne tredje strategi vil vi beskæftige os med et læringsforløb, der søger at udvikle elever til "new media learners" (Gomez & Lee, 2015, s. 636). Hermed menes elever der kan designe, analysere, kritisere og transformere medier. For at opnå dette, udsætter Gomez & Lee (2015) eksisterende sociale mediers design og elevernes designs af medier for

gentagen kritik. Desuden deltager såkaldte mentorer, for at støtte eleverne i deres selvudfoldelse, selvrefleksion samt udbygning af færdigheder. Gomez & Lee (2015) beskriver disse mentorer som voksne instruktører med begrænset undervisningserfaring. Disse besidder i stedet en høj grad af kunstneriske færdigheder og erfaringer. Gomez & Lee (2015) påpeger den autentiske sociale ramme, hvori eleverne udfolder deres skrivning, læsning og diskussioner samt produktioner af medier. Det er således også nødvendigt at bemærke, at Gomez & Lee (2015) ikke beskriver en klassisk skolastisk kontekst. I stedet analyseres en uformel læring for at inspirere og understøtte fremtidige formelle læringsmiljøer. Gomez & Lee (2015) skriver at uformel og formel læring sammensmeltes i en hybrid praksis som denne, og, at der netop derfor er inspiration at hente til den mere formelle læring.

De tager udgangspunkt i et efter-skoleprogram kaldet Digital Youth Network (DYN). Elever der benytter sig af DYN, er hovedsageligt fra sjette til ottende klasse. Igennem Gomez & Lees (2015) studie af DYN, dækkende en treårig periode, deltager elever i én eller flere af i alt syv mulige såkaldte *Pods* - "voluntary interest-driven classroom communities" (Gomez & Lee, 2015, s. 637). Eleverne kan i løbet af en uge arbejde med forskellige design projekter, som alle har et overordnet tema om nye medier, teknologiforståelse og udvikling af færdigheder. Eleverne har desuden mulighed for at fremvise designs om fredagen til resten af gruppen og deres mentorer. Således får eleverne mulighed for feedback og samtidig mulighed for at lære mere om, hvad de andre elever laver. Dertil bør tilføjes, at det var forventet af eleverne, at de lærte at anvende forskellige redskaber til at skabe meningsfuldt medieindhold. Desuden skulle elever gennem deres deltagelse i DYN pods lære at arbejde: kollaborativt, iterativt, raffineret og kunne argumentere for deres designvalg. Det er desuden et ønske, at eleverne gennem deltagelse i pods bliver kompetente kritikere og producenter af indhold, repræsentativt for deres interesser. Der ses således også et ønske om at distancere eleverne fra den traditionelle forbrugerkultur omkring medier. (Gomez & Lee, 2015).

"Students were to become media literate, engage in collaboration and self-and-peer reflective practice, and develop production rather than traditional media consumption dispositions and skills." (Gomez & Lee, 2015, s. 639)

Således kan det opsummeres, at denne tredje strategi besidder to hovedaspekter og metoder til at understøtte refleksion og indsigt i moderne, og sociale, medier. For det første arbejder eleverne selv med designs og for det andet øver eleverne sig i kritisk evaluering af

disse, hvorved de opnår indsigt i såkaldt godt og dårligt design. Udover, at det selvstændigt er et tema i den digitale dannelsesproces, at have forståelse for designs, kan denne indsigt muligvis også bane vejen for andre refleksioner og forståelser for eget mediebrug.

Samtidig er det interessant at bemærke, hvordan der i nogen grad anvendes eksterne eksperter, når eleverne skal lære at producere og designe nye medier og medieindhold. Henderson et al. (2013) peger netop på, at inklusionen af sociale medier også samtidig muliggør inklusionen af eksterne eksperter i undervisningen. Samtidig ser Gomez & Lee (2015) et fokus på elever der producerer frem for forbruger medier, hvilket også er et tema i gennemgangen af forskning om sociale medier i relation til undervisning. Denne tredje strategi kan således siges at dreje sig om, hvordan sociale medier og teknologier kan inddrages i undervisningen, på en sådan måde, at eleverne undersøger, udvikler eller producerer indhold eller designs eventuelt med hjælp fra eksterne eksperter.

2.2 Undersøgelsens placering i forskningsområdet

Denne undersøgelse placerer sig inden for Science, Technology and Society (STS). Dette felt interesserer sig for at forstå, hvordan organisatorisk-, teknologisk- eller videnskabelig virkelighed konstrueres gennem konkret, materiel og symbolsk aktivitet. STS har en mangfoldig karakter med mange forskellige emner, metoder, begreber og teorier, og skal derfor ikke ses som en fasttømret enhed, men snarere en praksis der inkluderer teknologi. Dette felt har gennem empiri og teori vist sig at analysere kløften mellem politiske visioner og praksis. (Jensen, et al. 2007). Denne undersøgelse placerer sig som et casestudie af kløften på en dansk folkeskole mellem på den ene side en politisk vision og strategi og på den anden side strategien i praksis for unges brug af sociale medier i skolen. Dette med henblik på digital dannelse og skolens vision, herunder social adfærd, fagligt fokus og refleksiv brug af sociale medier.

KAPITEL 3: Metodologi

Dette kapitel gennemgår undersøgelsens metoder og metodologiske overvejelser anvendt til at undersøge en dansk folkeskoles strategi for brug af mobiltelefoner og elevers digitale dannelse for brugen af sociale medier. Afsnittet indeholder forskningsdesign med undersøgelsens formål og problemformulering relateret dertil, videnskabsteoretiske overvejelser om primært interpretivismen og pragmatismen, det instrumentelle casestudie

som undersøgelsesstrategi, valg af metoder, procedure og udfordringer for interviews, spørgeskemaundersøgelse, analysemetode og validering af resultater.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet er valgt med udgangspunkt i formålet og problemformuleringen for denne specialeafhandling. Formålet er at berige forståelsen af digital dannelse og sociale medier i konteksten af en dansk folkeskole i år 2018. Herunder at belyse en specifik strategi, der forbyder brugen af mobiltelefoner i skoletiden og hvorvidt denne understøtter digital dannelse. Derudover også at give et teoretisk funderet konstruktivt bud på en elev involverende strategi til at understøtte elevernes digitale dannelse. Vi ønsker med denne specialeafhandling at understøtte formningen af en kultur, der anser sociale medier som et redskab vi kan lære at mestre frem for et forstyrrende element.

Problemformuleringen er:

“Hvad har en forbudsregel for mobiler i skoletiden og brugen af sociale medier betydet i en digital dannelsesproces for en 8. klasse på en dansk folkeskole.”

Forskningsdesignet er inspireret af en pragmatisk videnskabsteoretisk filosofi og består af en kvalitativ og kvantitativ undersøgelsesstrategi i et casestudie på en dansk folkeskole. Der er anvendt værktøjer fra interpretivismen bestående af et prøveudtagningsinterview med en mellemtrinlærer, et interview med en klasselærer og to fokusgruppeinterviews med to-tre ottende klasses elever. Derudover er en opfølgende spørgeskemaundersøgelse med lærerne og eleverne tilknyttet klassen foretaget.

3.2 Videnskabsteori

Ifølge Mertens (Fra: Mackenzie & Knipe, 2006) har den videnskabsteoretiske orientering implikationer for hvert et valg der tages i forskningsprocessen, inkluderende valg af metode.

I den pragmatisk orientering kan både kvalitative og kvantitative metoder anvendes, hvilket kaldes mixed methods. Pragmatikere fokuserer på ‘hvad’ og ‘hvordan’ i problemformuleringen og vælger ud fra dette fokus metoder der matcher problemformuleringen og formålet med undersøgelsen. Med den pragmatisk orientering kan anvendes værktøjer fra både positivismen og interpretivismen. Eksempelvis interviews, observationer og test. I den pragmatisk orientering associeres sproglige termer som:

konsekvenser af handlinger, problem-centreret, pluralistisk, virkelige-verden, praksisorienteret, mixede-modeller. (Mackenzie & Knipe, 2006).

Nedenfor i *Figur 1* illustreres et overblik over hvorledes forskellige videnskabsteoretiske orienteringer anvender kvantitative og/eller kvalitative metoder og værktøjer.

I figuren kan ordet dataindsamlingsværktøjer synes misvisende. I eksempelvis et interview er den interviewedes udsagn ikke indsamlet data, men socialt konstitueret data (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 253). Fremover anvendes ordet dataindsamling alligevel, men hvor der menes 'at konstituere data socialt'.

Videnskabs-teoretisk orientering	Metoder	Dataindsamlingsværktøjer
Positivismen / Postpositivismen	Selvom kvalitative metoder kan anvendes, tendere dette paradigme til at være primært kvantitativt. (Mertens Fra: Mackenzie & Knipe, 2006)	Eksperimenter Kvasi-eksperimenter Test Skalaer
Interpretivismen / Konstruktivismen	Kvalitative metoder bruges primært, selvom kvantitative metoder også bruges.	Interviews Observationer Document reviews Visual data analysis
Transformative	Kvalitative og kvantitative og mixede metoder. Kontekstuelle og historiske faktorer beskrives i relation til deres undertrykkelse. (Mertens Fra: Mackenzie & Knipe, 2006)	Bred række af værktøjer - specielt til behovet for at undgå diskrimination. Eksempelvis Sexisme, racisme og homofobi.
Pragmatismen	Kvalitative og/eller kvantitative metoder kan anvendes. Metoderne matches med problemformuleringen og formålet med undersøgelsen.	Kan inkludere værktøjer både fra positivismen og interpretivismen. Eksempelvis interviews, observationer, test og eksperimenter.

Figur 1. (Mackenzie & Knipe, 2006, oversat til dansk).

I Figur 1 ses også, at pragmatismen adskiller sig ved at være fleksibel i valg af metoder og værktøjer med problemløsningen i fokus, hvilket gør den umiddelbart mest velegnet i specialeafhandlingens undersøgelse. Ligeledes er de andre ovennævnte paradigmer brugbare, hvilket berettiger en overvejelse af en eventuel kombination af videnskabelige paradigmer. Det transformative paradigme er dog som grundsten i mindre grad passende, da det omhandler en kontekstuel og historisk beskrivelse af en undertrykkelse. Positivismen som grundsten er også i mindre grad passende, da denne er kvantitativ, hvilket ikke understøtter arbejdet med casestudie, fordi denne begrænser sig til én sandhed, modsat interpretivismens forståelse af forskellige fortolkninger af virkeligheden. I det følgende uddybes derfor, hvorledes interpretivismen/konstruktionismen og pragmatismen kan synes passende i konteksten af denne specialeafhandling.

3.2.1 Pragmatismen og interpretivismen i relation til IT-systemer

Göran Goldkuhl skrev i 2012 en artikel om kvalitativ forskning af IT-systemer anskuet gennem interpretivismen, pragmatismen eller en kombination af disse (Goldkuhl, 2012). Denne er interessant fordi, IT-systemer relaterer sig til sociale medier og mobiltelefoner. Ifølge Goldkuhl er den mest anerkendte videnskabsteoretiske orientering for kvalitativ forskning af IT-systemer interpretivismen.

Goldkuhl beskriver interpretivismen med fokus på den konstruktivistiske og konservative tradition, hvoraf sidstnævnte er de hermeneutiske og fænomenologiske traditioner. Kernen i interpretivismen er at arbejde med subjektive betydninger, der allerede er i den sociale verden; at anerkende deres eksistens, at rekonstruere dem, forstå dem, at undgå at fordreje dem, og bruge dem som byggesten i teoretisering. Boland (Fra: Goldkuhl, 2012, s. 138) siger, at hermeneutikken og fænomenologien er de foretrukne tilgange til undersøgelsen af IT-systemer, fordi det er en måde at undersøge på, som respekterer aktørernes intentioner, sprogets symbolske karakter og hermeneutikken som universelt problem.

Interpretivismen er afhængig af en konstruktivistisk ontologi og ifølge Orlikowski & Baroudi (Fra: Goldkuhl, 2012, s. 138) forudsætter en ontologisk, fortolkende IT-systems undersøgelse, at den sociale verden, det vil sige sociale relationer, organisationer og arbejdsdelingen, ikke er 'givet' på forhånd. Derimod er verden produceret og forstærket af mennesker gennem handling og interaktion. Her lægges vægt på sociale relationer. Dette ved, at målet for alt fortolkende forskning er at forstå, hvordan medlemmer af en social gruppe, gennem deres deltagelse i sociale processer, udformer deres særlige virkeligheder

og giver dem betydning, og ved at vise, hvordan disse betydninger, overbevisninger og intentioner er med til at konstituere deres handlinger. Således er der med betydninger, overbevisninger og intentioner et kognitivt fokus. Walsham (Fra: Goldkuhl, 2012, s. 138) skriver at målet og omfanget for IT-systems-forskning er at producere en forståelse af konteksten af IT-systemet og processen, hvorved IT-systemet påvirker og er påvirket af dets kontekst. Det skal her bemærkes at formålet med IT-systemet ikke anses for afgørende, men derimod konteksten af IT-systemet og dets dialektiske relation mellem IT-system og kontekst. Inden for interpretivismen skal det blandt andet også bemærkes at forskeren er medproducent af meningsfuld data, da forskeren indgår i det sociale samspil, hvor dataen konstrueres. Alfred Schulz (Fra: Goldkuhl, 2012, s. 139) er en nøgleperson inden for den fortolkende sociologi. Han påpeger at der kan skelnes mellem forskere som interesserer sig for det praktiske eller det kognitive i verden. Ligeledes siges det, at en kvalitativ forsker med et interpretivistisk grundsyn sigter efter at forstå viden, som synes interessant, hvorimod en kvalitativ forsker med et pragmatisk grundsyn sigter efter at forstå konstruktiv viden, som synes at være brugbar i handling (Goldkuhl, 2012, s.144). Ideelt set ville denne specialeafhandling have et pragmatisk grundsyn, men grundet undersøgelsens praktiske udfordringer har vi antaget et interpretivistisk grundsyn. Da specialet stadigvæk har fokus på problemløsning i forhold til digital dannelse og brugen af sociale medier, har vi antaget et delvist pragmatisk og interpretivistisk syn.

Pragmatisme kommer af ordet 'pragma' og betyder 'kendsgerning', 'handling' eller 'gerning'. Altså noget gjort i praksis. Den pragmatisk videnskabsfilosofi blev udviklet i 1870'erne af en række amerikanske filosoffer herunder Charles Sanders Pierce, William James, John Dewey og George Herbert Mead. Den blev til i en tid med fokus på praktiske udfordringer og deraf praktiske anvendelsesmuligheder. Den udgør således også en praksisfilosofi, som er interesseret i at undersøge de praktiske konsekvenser af tænkning og begreber, og den fokuserer specielt på handling og vækst. Pragmatismen forkaster således også den klassiske erkendelsesteori sandhedsbegreb, der er en forestilling om, at en erkendelse er sand, når den korresponderer med eller repræsenterer virkeligheden. I stedet anlægger James og Dewey et pragmatisk sandhedsbegreb, hvor ideen om sandhed peger på, at et udsagn er sandt i kraft af dets nytteværdi som et praktisk redskab. (Dræby, 2016). Essensen i pragmatisk ontologi er handlinger og forandring; mennesker handler i en verden, som er konstant under forandring (Goldkuhl, 2012, s. 139). Den pragmatisk metode og erkendelse forsøger at nedbryde dikotomien mellem det materielle/reelle og det imaterielle/ideelle. Ifølge Dewey (Fra: Brinkmann, 2006, s. 35) forsøger pragmatismen at gøre op med den vestliges

filosofis mange dualismer mellem midler og mål, handling og tænkning, fakta og værdier, objekter og subjekter, legeme og sjæl. Charles Taylor fanger pragmatismens syn på nedbrydelsen af dualismen mellem ideer og materielle faktorer ved følgende modstilling:

“Hvad vi ser i menneskets historie, er en række menneskelige praksisser, der er begge dele samtidig, dvs. materielle praksisser udført af mennesker i rum og tid, og meget ofte opretholdt ved tvang, og på samme tid selv-forestillinger, forståelsesmåder.” (Taylor Fra: Brinkmann, 2006, s. 35).

Ligeledes forsøger pragmatismen at gøre op med forskellen mellem teori og praksis ved at betragte sågar teori som en praksis. At teoretisere er en praksis. At formulere ideer om verden er ligesåvel som det at bygge huse en praksis. Ideer er noget vi opfinder, snarere end finder i verden. Ideer står heller ikke udenfor verden, men virker i verden, og vi kan ikke forstå verden uden dem. Dewey mener dertil, at denne erkendelse grundlæggende er social, da der tages udgangspunkt i, at vi handler og tænker i sociale kontekster. Mennesker ‘vender udad’ ifølge Dewey og erkender verden gennem aktiv handlen. Det er således også forkert som Descartes at tro at mennesket ‘vender indad’ og erkender verden gennem passiv beskuen og individuel opbygning af ideer i bevidstheden. Pragmatikeren forstår ideer som redskaber vi kan verificere i praksis, hvor dem, der virker med udgangspunkt i fællesskabets problemløsning er sande. Der kan således ikke være en forskel, som ikke gør en forskel for fællesskabet. Således er praksis primær, og hvad vi gør er mere fundamentalt end hvad vi tænker om det vi gør. Erkendelse er en praktisk aktivitet og ikke en passiv beskuen. At vide vil sige at gøre noget. Pragmatismen anerkender endvidere at ideers korrekthed er foranderlig, da de forstås som værende sociale og afhængige af deres omgivelser. Ideen om hammeren og sømmet er således heller ej subjektiv eller privat, men en social og offentlig mening. En mening, som ændres afhængigt af, hvor godt ideen kan tilpasses til andre konkrete og situationsbestemte problemer. Hvis vi stædigt hænger fast i ideer, som ikke løser vores problemer for os, men tværtimod skaber dem, så degenerer ideer fra at være problemløsningsredskaber til at være ideologier, som ikke tjener andet formål end at opretholde status quo. (Brinkmann, 2006). Praktisk aktivitet eller handling er således ifølge Dewey måden vi forandrer vores eksistens. Der er et uadskilleligt bånd mellem menneskelig viden og menneskelig handling. For at skabe forandringer på ønskede måder, må mennesket derfor handle med formål og viden. (Dewey Fra: Goldkuhl, 2012, s. 139). Dewey hævder, at mennesket naturligt gør dette gennem ‘*inquiry*’ oversat til *udforskning*. Dette er den kontrollerede eller styrede transformation af en ubestemt situation til en, der er så bestemt i sine konstituerende distinktioner og relationer, at den oprindelige situations elementer er omdannet til en forenet enhed. (Dewey Fra: Goldkuhl, 2012, s. 139).

Udforskning er noget, mennesker gør som følge af, at vi står i en ubestemt, usikker, forvirret, konfliktfyldt eller obskur situation. Og det er ifølge Dewey situationen, der har disse træk, og ikke vores subjektive opfattelse af den. (Dewey Fra: Brinkmann, 2006, s. 71). Udforskning er så den praksis, hvor vi ændrer situationen fra at være ubestemt og usikker til at være bestemt og sikker på en måde, så situationens elementer udgør en 'forenet helhed', hvilket ifølge Dewey betyder, at vi kan mestre den (Dewey Fra: Brinkmann, 2006, s. 71). Dewey fokuserer på at løse udfordringer inden for opdragelsesfilosofi (Dræby, 2016), hvilket gør den passende i denne afhandlings undersøgelse på grund af problemformuleringens fokus på:

- 1. Digital dannelse som læringsproces eller med Deweys ord; digital dannelse som udforskning.*
- 2. Sociale medier som forstyrrende problem eller med Deweys ord; sociale medier i en forstyrrende 'situation' på en folkeskole.*
- 3. Sociale medier som redskab i en digital dannelsesproces, eller med Deweys ord; sociale medier som redskab i udforskning.*
- 4. Udvikling af problemløsningsorienteret viden om en strategi til understøttelse af omtalte digitale dannelsesproces også kaldt udforskning.*

3.2.2 Valg af videnskabsteoretisk orientering

Med udgangspunkt i ovenstående har vi valgt vores videnskabsteoretiske orientering som interpretivistisk-pragmatisk med brug af værktøjer fra interpretivismen. Vi laver en interpretivistisk analyse, som både søger at finde interessante og brugbare svar. Disse svar skal ses som forklarende og guidende resultater.

3.3 Undersøgelsesstrategi

Et casestudie er en dybdegående udforskning af et afgrænset system, for eksempel en aktivitet, en begivenhed, en proces eller enkeltpersoner, baseret på en omfattende dataindsamling. Det instrumentelle casestudie tjener formålet at belyse et bestemt problem. (Creswell, 2012, s. 465). I dette speciale arbejdes med et instrumentelt casestudie, der tjener at undersøge den digitale dannelsesproces for brugen af sociale medier belyst i en case på en dansk folkeskole med en 8. klasse.

3.3.1 Casestudiet

Vi har valgt at undersøge den digitale dannelse i brugen af sociale medier i en 8. klasse på en folkeskole, fordi skolen i august 2017 påbegyndte implementeringen af en ordensregel for elevers brug af mobiltelefoner i skoletiden med henblik på at øge læringen, koncentrationen og de sociale kompetencer. Valget er således blevet truffet med henblik på at opnå ovennævnte mål og ikke med digital dannelse i fokus. Men spørgsmålet er om reglen medfører digital dannelse, hvor eleverne reflekterer over deres brug af mobiltelefonen og sociale medier og danner nye erfaringer og vaner. Dette er interessant i forhold til hvorvidt reglen også medfører de ønskede konsekvenser og eleverne bruger dem på nye mere hensigtsmæssige måder. Reglen medfører ideelt set, at eleverne afleverer deres mobiltelefoner ved undervisningens start og at telefonerne udleveres ved slutningen af skoledagen. Mobilerne opbevares af personalet i et aflåst skab i klasselokalet eller faglokalet. Der gælder dog undtagelser for reglen. Eleverne i overbygningen får deres mobil i spisepausen og det store frikvarter. Desuden kan der være særlige forhold omkring en elev, eller en situation, der kræver at eleven har adgang til sin mobil. Reglen har eksisteret i over et halvt år. Vi vurderer at implementeringsprocessen er forløbet i så lang tid at eleverne både kan huske hvordan deres oplevelser var før reglen og forstå, at det har gjort en forskel for dem og kan beskrive denne forskel. Vi vurderer med andre ord at reglen er blevet gennemført i sådan en grad, at det er muligt at undersøge, hvorledes begivenhederne, som er en konsekvens af reglen, løser problemerne i forbindelse med læring, koncentration og sociale kompetencer. Undersøgelsen viste, at allerede en uge eller to efter reglen opstod en rebelsk begivenhed som konsekvens af reglen, hvor nogle elever ødelagde mobilskabet. Denne og andre begivenheder uddybes via et dybdegående indblik i fem elevers og klasselærerens oplevelser, som sammen danner grundstenen for casestudiet. Skolen er desuden en sammenlægning af to naboskoler fra 2017, hvorfor en fælles kultur på skolen endnu er under udvikling. Udover allerede nævnte ordensregel for brug af mobiltelefoner fokusere skolen på trivsel, hvilket også hænger sammen med skolens fokus på sociale kompetencer vedrørende omtalte regel.

3.4 Metoder

Der er anvendt en eksplorativ tilgang med først prøveudtagningstelefoninterview med en mellemtrinslærer, derefter interview med en 8. klasses lærer, derefter yderligere interviews med elever tilhørende omtalte 8. klasse. Således har hvert interview foretaget givet et

dybere indblik i konteksten, hvorfor vi har kunnet tilpasse interviewspørgsmålene og udvælge interviewdeltagere med hensigten at opnå mere kvalitativ dybde. Endeligt har vi udsendt et spørgeskema til både yderligere dataindsamling og understøttelse i kvalitetssikringen af den indsamlede data.

3.4.1 Interviews

Det kvalitative interview

Et kvalitativt interview foregår ved, at forskeren stiller en række åbne spørgsmål til deltageren eller deltagerne, og optager deres svar. Derefter transskriberer forskeren dataen i et tekstdokument (Creswell, 2012, s. 217). Der er foretaget et prøveudtagningsinterview via telefon. Dette er udført eksplorativt foruden interviewguide med henblik på at få viden om konteksten, men også adgang til felten. Der er anvendt en app til at optage lyden. (se bilag 2).

Det semistrukturerede interview

Alle interviews på nær ovennævnte telefoninterview er foretaget som semistrukturerede interviews. Det semistrukturerede interview er kendetegnet ved at være en mellemting mellem i den ene ende det strukturerede, standardiserede interview, hvor svarene indsættes i svarkategorier og den anden ende det helt åbne interview med eksempelvis spørgsmålet: 'fortæl om dit liv', hvor der hverken er temaer eller uddybende spørgsmål formuleret på forhånd. (Vallgård & Koch, 2012). Vi har foretaget de semistrukturerede interviews med eleverne som fokusgruppeinterview. Fokusgruppeinterviewet er hensigtsmæssigt når det ønskes at indsamle delte forståelser fra en gruppe eller hvis det forventes at give den mest brugbare data, hvis deltagerne har mulighed for at interagere med hinanden. Sammenlignet med et en-til-en interview med en enkelt interviewdeltager som måske ikke er så tilbøjelig til at snakke, kan det være nemmere at få interviewdeltagerne til at snakke i et fokusgruppeinterviews. (Creswell, 2012).

Adgang til felten

Den indledende kontakt til felten foregik gennem opkald, mail og kontakt til netværk. Heriblandt en mellemtrinlærer, som endte med at agere døråbner til Katerina og en anden lærer. Efter flere forsøg på at kontakte lærerne fik vi svar fra Katerina, som havde tid til at være behjælpelig med undersøgelserne.

Pilotinterviews

Forinden interviewene er udført pilotinterviews med henblik på at træne vores evner som interviewere, som anbefalet af Vallgård & Koch (2012). Disse blev udført med hinanden, hvorfor det kan bemærkes, at et ideelt pilotinterview ville have været udført med en person tilsvarende målgruppen for interviewet.

Udvælgelsen af elever til fokusgruppeinterviewene

Vi har valgt at interviewe 8. klasse frem for mellemtrinnet, da det ikke er garanteret at eleverne på mellemtrinnet bruger mobilen og sociale medier. Desuden er 8. klasse Katerina's klasse og det er relevant at se om hendes pointer kan underbygges, uddybes eller undermineres ved hendes elevers synsvinkel og udsagn. Hvad der adskiller mellemtrinnet fra udskoling er, at eleverne i udskoling har deres mobil i det store spisefrikvarter. Vi formoder, at sammenlignet med det totale forbud mod adgang til mobilen er det mere interessant at undersøge dette 'halve forbud', idet eleverne har større bestemmelse over hvordan de vil bruge deres mobiler og sociale medier, samt oplever flere forskelle mellem at have mobilen og ikke at have den. Udvælgelsen af eleverne til fokusgruppeinterviewene er gjort med hjælp fra Katerina, som er klassens lærer og derfor med udgangspunkt i sine relationer til eleverne har kunnet vurdere hvorledes maksimal variation opnås. Dette med henblik på køn, interesse og faglig kompetence. Desuden har Katerina fungeret som døråbner til skolen, skolelederen og elevernes forældre.

Etiske forberedelser og udfordringer

Vi har gennem et formelt brev til skolelederen anmodet om lov til at interviewe eleverne og bedt om samtykke fra elevernes forældre. Katerina har videreformidlet samtykkeanmodningen til pårørendes forældre. (se bilag 7). Under interviewene har vi været specielt opmærksomme på at skabe trygge rammer, der skaber en bedre forudsætning for at opnå interviewdeltagernes velvilje til at fortælle om de ønskede og måske private emner. Dette som anbefalet af Vallgård & Koch (2012) og Creswell (2012). Vi har derfor også nøje overvejet vores brug af ord, valg af interview-lokale og placeringen i dette og lignende. Indledningsvist har vi introduceret interviewdeltagerne for de formelle og etiske detaljer, herunder projektets formål, anonymitet, fortrolighed, deltagernes frivillighed med mere. (se bilag 7). Disse uddybes i diskussionsafsnit *6.2 Diskussion af metodevalg*.

Interviewguides og andre udfordringer

Alle interviews er udført med udgangspunkt i en interviewguide (se bilag 6). Interviewguidene blev anvendt til at skabe en rød tråd for, hvilke spørgsmål eller temaer vi

søgte besvaret, samt som redskab til overvejelse af interviewenes forløb, herunder præsentationen af projektet og hvor lang tid interviewet vil tage. Disse overvejelser tager udgangspunkt i tidligere erfaringer med gennemførelse af interviews og er desuden inspireret af Creswells skabeloner for interviews (Creswell, 2012, s. 222 & 226). (se bilag 8). I interviewene har vi tilstræbt at bruge uddybende spørgsmål og gentage, hvad vi hørte for at bekræfte, at det er rigtigt forstået. Desuden har vi forsøgt at være bevidste om vores forforståelse under interviewet, herunder de fordomme der kan komme i spil i samtalen. Dette anbefales af Vallgård & Koch. Udover enkelte undtagelser er dette hovedsageligt lykkedes. Eksempelvis er interviewdeltager Annabel muligvis ledt til at sige, at den manglende håndhævelse af reglen er latterlig. Tempoet bestemmes hovedsageligt af interviewdeltageren, men det er interviewerens ansvar at alle emner bliver belyst, i det omfang det er muligt med de pågældende interviewdeltagere (Vallgård & Koch, 2012). Tempoet for fokusgruppeinterview 1 blev til tider så hurtigt, at det var svært at høre, hvad der blev sagt. Tilmed snakkede interviewdeltagerne til tider i munden på hinanden.

Transskribering

Efter hvert interview blev optagelsen umiddelbart på samme dag transskriberet ved brug af websiden www.oTranscribe.com. Her konverteres interview optagelserne fra lyd til tekst. (se bilag 4 & 5). Allerede her starter den umiddelbare analyse, som er styret af små aha-oplevelser, hvor vi lægger mærke til fejl og detaljer, som vi ikke nødvendigvis havde erkendt ved gennemførelsen af interviewet. Imens vi transskriberede markerede vi umiddelbart brugbare detaljer med fed og andre blot interessante detaljer med kursiv. Dette som en tidlig form for kodning. Efter transskriptionen hørte vi optagelserne imens vi læste den transskriberede tekst for at opnå yderligere umiddelbar indsigt, samt rette eventuelle tastefejl. Således har vi efterstræbt at forholde os grundigt og kritisk til vores fejl, antagelser og fortolkninger. Brinkmann og Kvale (2015, s. 263) præsenterer både fordele og ulemper ved kodning. Fordelen ved kodning er blandt andet, at forskeren bliver fortrolig med alle mulige detaljer, som kan anspore til undren og kreativitet hos analytikeren. Ulempen ved kodning er blandt andet, at kategoriseret kodning forstærker repræsentationalistisk epistemologi, der placerer forskeren med større afstand til sin data.

3.4.2 Spørgeskema

Spørgeskemaundersøgelsen er foretaget på basis af de kvalitative interviews. Den er således led i en triangulering med henblik på at validere. Dette i modsætning til overfortolkning og fejlkonkludering, som vi forsøger at undgå. Spørgeskemaundersøgelsen

er anvendt som en kvalitativ og kvantitativ undersøgelse med både åbne og lukkede spørgsmål, skalaer og multiple-choice svar. Fordelen ved at stille forudbestemte lukkede spørgsmål er, at svarene kan give nyttige oplysninger, som kan understøtte teorier eller begreber fra litteraturen (Creswell, 2012). Vi anvender de lukkede spørgsmål med henblik på at bekræfte allerede indsamlede data om begivenheder og nuancere forståelser for disse. Således kan svarene som Creswell nævner understøtte teori. Der er dog ikke tale om teori fra litteraturen, men mere praksisnær teori, forstået som elevernes tænkning om begivenheder og oplevelser med mobiler, computere og sociale medier. Ifølge Creswell (2012) er fordelen ved de åbne spørgsmål at de tillader indsamlingen af årsagerne til besvarelser af de lukkede spørgsmål. Vi har søgt at udnytte denne fordel ved at tillade kommentarer på de lukkede spørgsmål. Multiple-choice kategorien er blandt andet anvendt således respondenter kan udtale sig på en skala i hvor høj eller lav grad vedkommende kan lide ordensreglen. Multiple-choice kategorien er også anvendt til at undersøge, om respondenternes forståelse af mobiltelefoner og sociale medier i højere eller mindre grad er teknologideterministiske. Spørgeskemaet er lavet via Google Forms og besvaret af 23 elever fra 8. klasse og udsendt til lærerne tilknyttet klassen (se bilag 9).

3.5 Analysemetode

Efter transskriptionerne af interviewene har vi efterstræbt at forholde os til dem som repræsentationer af vores virkelige samtaler frem for tekst. Interviewanalysen er dog en meningsfortolkning af tekst og bygger på hermeneutiske fortolkningsprincipper, der ifølge Gerard Radnitzky (Fra: Brinkmann & Kvale, 2015, s. 275) er et af principperne den hermeneutiske cirkel. Denne cirkel bygger på, at forskeren ikke er forudsætningsløs i sin erkendelse, men anvender sin forforståelse i sin erkendelse og dermed fortolkning af teksten. Efterhånden som forskeren fortolker dele af teksten udvides hans forståelseshorisont af teksten som helhed. Forskeren bevæger sig således via fortolkning i en hermeneutisk cirkel i mellem del og helhed af teksten.

Vi anvender meningskondensering som analysemetode, hvori ovennævnte fortolkningsprincip indgår. En meningskondensering i det kvalitative interview handler om at finde essensen af udtryk af kvalitative data, ved at søge naturlige meningsenheder og udlægge deres hovedtemaer (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 69-70). Vi har printet transskriptionerne af hvert interview ud. Dernæst har vi sammen gennemlæst dem igen og klippet afsnit ud og givet dem små meningskondenserende kommentarer. Derefter har vi sorteret udklippene for at få et overblik over de temaer som kommer til udtryk. Vi identificerede følgende temaer:

- *Argumenter for reglen.*
- *Argumenter imod reglen.*
- *Kløften mellem lærer og elever.*
- *Reglen som promoverende profil for skolen.*
- *Brug af sociale medier og devices i undervisningen.*
- *Brug af sociale medier og devices i frikvarteret.*
- *Ejerskab i reglen.*
- *Ejerskab og digital dannelse.*
- *Digital dannelse.*
- *Politisk fokus på digital dannelse.*
- *Reglen i praksis.*

Med henblik på at besvare problemformuleringen har vi løbende stillet kritiske spørgsmål til transkriptionerne som *‘Hvad forstår vi ved det?’*, *‘Har vi en delt forståelse af dette?’*, *‘Er det, det her vi forventede?’*, *‘Repræsenterer denne udtale andres udtalelser?’*, *‘Hvad ved vi der understøtter denne udtalelse?’*, *‘Hvordan opfattes vi som forskere og hvordan konstituerer vi dataen?’* og *‘Er der teorier, der kan hjælpe med at forklare meningen i udtalelsen?’*. Her forholder vi os til vores forskellige fortolkningskontekster. Brinkmann & Kvale beskriver tre fortolkningskontekster:

1. *Selvforståelse.* Ved fortolkningskonteksten i selvforståelse fortolker forskeren en kondenseret form af hvad interviewdeltagerens egen opfattelse er.
2. *Kritisk common-sense forståelse.* Ved fortolkningskonteksten i kritisk common-sense forståelse kan kondenseringen kritisk række ud over interviewdeltagerens egen opfattelse og kan fokusere enten på udsagnets indhold eller på interviewdeltageren.
3. *Teoretisk forståelse.* Ved fortolkningskonteksten i en teoretisk forståelse lægges en teoretisk brille på interviewdeltagerens udtalelse til fortolkning af hvad udsagnet betyder. Denne fortolkning kan derfor sandsynligvis række ud over interviewdeltagerens selvforståelse og en kritisk common-sense forståelse. (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 279-281).

De omtalte temaer placerede vi i et skema med interviewrespondenterne, hvorefter vi gennem en selvforståelseskontekst beskrev respondenternes udsagn til temaerne (se bilag 11). Dernæst skrev vi analyseafsnittet med en kritisk-common forståelse og en teoretisk forståelse.

3.6 Validering af resultater

Gennem dataindsamlingen og analysen er det vigtigt at sikre nøjagtigheden og troværdigheden af fortolkningerne og resultaterne. Da alt forskning er til fortolkning bør forskerne derfor være reflekterede om deres egen rolle i undersøgelsen - om hvordan forskeren fortolker resultaterne, og forskerens personlige præferencer, som former forskerens fortolkning. Desuden kan forskellige strategier anvendes til yderligere at sikre nøjagtighed og troværdighed; triangulering, medlemskontrol og revision (Creswell, 2012, s. 259). Vi har anvendt spørgeskemaet som en slags kvalitetssikring eller triangulering. Dertil kan tilføjes at begge forfattere af denne specialeafhandling har interesse for trivsel og alternative undervisningsmetoder. Denne tilføjelse er relevant af hensyn til at være transparent om potentielle bias. Trivsel er imidlertid ikke et direkte fokus i studieordningens fagområde, hvorfor det ikke får et fokus i specialeafhandlingen. Ligeledes kommer vores interesse for alternative undervisningsmetoder ikke til udtryk i afhandlingen, men snarere til udtryk gennem et bredt sigte i litteraturreviewet, som dermed også rummer mere alternative strategier. Den pragmatiske erkendelsesinteresse tilskynder forandring, og i den pragmatiske validering, er sandhedsværdien i de reelle virkninger af videnspåstande. Den pragmatiske tilgang indebærer at sandheden ikke blot findes i dialogen mellem forskeren og interviewdeltageren, men i forpligtelsen til at handle på grundlag af denne dialog (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 329). I diskussionsafsnit 6.1.1. diskuterer vi en ide til handling, som på baggrund af denne diskussion kan afprøves i praksis. Vores resultater er derfor endnu op til endeløs fortolkning ligesom i interpretivismen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 331) argumenterer for at integrere validering i forskningshåndværket, og for at begrebet validering omfatter observation, kommunikation og pragmatiske virkninger af videnspåstande. Endvidere forsøger Kvale og Brinkmann at afmystificere validitetsbegrebet ved at påpege at verificering og fortolkning er en normal aktivitet i dagligdagens samspil. Et for stort fokus på validering vil være kontraproduktivt, da det kan lede til generel validering, som afføder yderligere og yderligere validering, der ender med at være invaliderende. Istedet er det bedre at lade produktet og videnspåstanden tale for sig selv. (Kvale & Brinkmann, 2015)

KAPITEL 4: Teori

I dette kapitel vil vi redegøre for relevant teori, herunder *Continuous partial attention*, *Self-Determination Theory*, teori om ledelsestyper samt Deweys begreber: *Erfaring*, *Udforskning* og *Vaner*. Denne teori vil i sammenhæng med tidligere indblik i forskning på området understøtte en analyse af den indsamlede data.

4.1 Continuous partial attention og multitasking

Ifølge Dr. Mehmet Firat (2013) i Turkish Online Journal of Distance Education, stammer begrebet fra den tidligere forsker ved Microsoft, Linda Stone. Firat definerer Continuous partial attention (CPA) som "Monitoring and being engaged with everything but staying focus [sic] on nothing." (Firat, 2013, s. 268). Firat (2013) eksemplificerer CPA, med udgangspunkt i Friedman (Fra: Firat, 2013):

"[...] while the phone is ringing, the individual tries to talk to his or her children and chat at the same time. In this case, because the individual is under an interaction bombing, he/she can only focus on each of these interactions, partially." (Firat, 2013, s. 268).

Stone beskriver selv begrebet på sin hjemmeside (www.lindastone.net), som en forståelse af, hvordan mange af os bruger vores opmærksomhed i dag. Hun påpeger at CPA ikke er det samme som multitasking. Forskellen ligger i, at CPA drejer sig om ikke at gå glip af noget, hvorimod multitasking handler om at være produktiv og effektiv. Således handler CPA om at være konstant opmærksom, søgende mod forbindelser og tilslutninger til verden omkring os.

Firat (2013) beskriver forskelle på multitasking og CPA. Han gør det med udgangspunkt i litteraturen om emnet siden 2007, og opdeler forståelsen af begreberne i fire kategorier:

1. *Definitionen* af CPA har vi allerede beskrevet. Firat beskriver multitasking som det, at fuldføre to eller flere opgaver samtidigt. Firat (2013) mener at 2. *formålet* med CPA er at være konstant i delvis forbindelse med alt og alle, mens multitasking, som også Stone beskriver, handler om effektivitet og produktivitet. Hvad angår 3. *kilden* til oplevelsen eller udførelsen af disse to fænomener, ses til gengæld ifølge Firat en lighed. De fremkommer således begge i et miljø, der er rig på informationer. 4. *Resultatet* af dem er dog vidt forskelligt. Firat beskriver at CPA leder til et højt stressniveau og en konstant oplevelse af krise. Omvendt bidrager multitasking ifølge Firat til hurtigere og mere effektiv produktion samt forekomster af interaktioner. Stone skriver også, at CPA i modsætning til multitasking, typisk involverer en kunstig følelse af konstant krise. Der er altså væsentlige forskelle på

multitasking og CPA. Hun beskriver samtidig CPA som en funktionel adfærd i små doser, men påpeger også, at hyppig brug af CPA kan medføre en komprimeret evne til at reflektere, træffe beslutninger og tænke kreativt.

4.1.1 Fem strategier til at håndtere CPA-problematikken

Netop i forhold til resultatet af CPA er det interessant at henvise til Dakota Lawson & Bruce B. Henderson, der i artiklen *The Costs of Texting in the Classroom* fra 2015, beskriver, hvad det betyder for eleverne når de samtidig med undervisningen forsøger at interagere via tekstbeskeder med venner. Det kan nævnes at Lawson & Henderson (2015) ikke opererer med CPA og vi fortolker derfor at de ikke skelner mellem multitasking og CPA. Som beskrevet ovenfor er der væsentlige forskelle mellem disse begreber, ikke mindst i henhold til intentionen bag en adfærd. Selvom Lawson & Henderson (2015) ikke nævner CPA, ser vi, som beskrevet i det følgende, unges interesse for tekstbeskeder, som udtryk for netop et ønske om at være forbundet og ikke gå glip af noget. Således mener vi, at Lawson & Henderson (2015) i nogen grad beskriver situationer der relaterer sig til CPA.

Lawson & Henderson (2015) skriver blandt andet, at amerikanske collegestuderende har en underforstået idé om, at de magter flere opgaver samtidig med, at de tekster. Der er altså tale om, at unge tror de kan lave flere opgaver samtidig, og således være mere effektive. Lawson & Henderson (2015) peger dog på nogle udfordringer for dette. De henviser blandt andet til, at denne idé er misvisende, og stammer fra populærkulturen og begrebet *digital natives* der er et påfund af Marc Prensky, som beskriver de unge, som besiddende nogle særlige evner i forhold til brug af teknologi og multitasking. Ifølge Kirschner & Van Merriënboer (fra: Lawson & Henderson, 2015) stemmer dette imidlertid ikke overens med forskning på området, der peger på, at studerendes viden og evner er begrænsede i forbindelse med akademisk brug. Lawson & Henderson (2015) tilføjer, at unges kontakt og interaktioner med digitale medier ofte er gennem sociale medier eller computerspil, og altså derfor ikke handler om akademisk brug. De følger denne pointe op med en gennemgang af flere studier, der alle tester effekten af, at modtage eller modtage og besvare tekstbeskeder. De beskriver, at resultaterne af studierne overordnet set peger på tekstbeskeder som en negativ effekt på undervisningen, og opstiller fem måder, hvorpå undervisere og skoler kan forholde sig til denne problematik. Disse er: *1 Ignore and compete*, der kan sættes i relation til Tække & Paulsen som snakker om ligegyldighed, hvor eleverne eller studerende selv er ansvarlige for brug af digital medier og mobiltelefoner. Det stiller krav til lærere, for at skabe interessant læring, som sikrer at eleverne deltager af egen interesse. Desuden må underviseren undgå selv at blive forstyrret af studerendes tekstning med mere. Dertil

kommer 2. *Prohibit*, der også kan relateres til forbud beskrevet af Tække & Paulsen, som er den mulighed folkeskolen i denne afhandlings undersøgelse har valgt, hvor adgangen til telefoner forbydes. Lawson & Henderson (2015) påpeger at energien brugt på at administrere og effektuere denne løsning risikerer at overskride fordele. Den tredje måde er 3. *Educate*, der kan ligne Tække & Paulsens perspektiv på en mellemvej mellem forbud og ligegyldighed. Lawson & Henderson (2015) beskriver, at det handler om at informere studerende om effekten af multitasking. Da vi som tidligere beskrevet mener Lawson & Henderson (2015) skriver om situationer i relation til CPA, kan vi altså også henvise til CPA som et emne, studerende må blive informeret om, inden for netop denne handle måde. Der handler det om at gøre studerende opmærksomme på de risici der er forbundet med at sende og modtage tekstbeskeder i undervisningen, samt hvad det betyder for underviseren. Denne sidste pointe kan oversættes til Tække & Paulsens ord, der snakker om læringsfællesskabet, og eleven eller den studerendes bevidsthed om sin indvirkning på dette. Med andre ord er det et spørgsmål om normer i læringsmiljøet. Dertil nævner Lawson & Henderson (2015) 4. *Incorporate*, som er en handle måde, hvor teknologien inddrages i undervisningen på forskellig vis. Lawson & Henderson (2015) udtrykker dog en vis skepsis ved dette, baseret på studiet, som allerede nævnt, samt endnu yderligere studier der påpeger negative effekter ved bærbare computere i undervisningen. Den sidste af de fem handle måder kalder de 5. *Take breaks*. Idéen er her at give studerende en kort pause på to-tre minutter, midtvejs i en lektion, hvor det tillades at de tjekker deres telefoner, hvis de til gengæld accepterer at holde deres telefoner væk fra den resterende undervisningen. Samtidig argumenterer Lawson & Henderson (2015) for, at det giver studerende som ikke ønsker en sådan teknologi-pause, mulighed for gennemgå og stille spørgsmål til den overståede undervisning.

Lawson & Henderson (2015) anbefaler, som et fornuftigt alternativ til forbud og ligegyldighed, at der anvendes et mix af metoderne fra tre-fem, indtil undervisere har komplet kontrol over teknologien i klasserummet.

4.2. Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) er en motivationsteori udviklet af professorerne Edward L. Deci & Richard M. Ryan, som tager udgangspunkt i mennesket som en organisme, der behøver visse næringsstoffer, for at skabe optimale forhold for motivation og trivsel (Deci & Ryan, 2000). Disse næringsstoffer findes i form af tre medfødte behov, der er gældende for alle mennesker, som er:

1. *Oplevelsen af kompetence*
2. *Oplevelsen af trygge tilhørsforhold*
3. *Oplevelsen af frihed til selvbestemmelse*

Behovet om en oplevelse af kompetence handler om, at individet føler sig kompetent og dygtig. For eksempel vil der være tale om dette behov, for mange sportsudøvere, når de dyrker deres sport. Ifølge Deci & Ryan (2000) kan positiv feedback også fremme eller understøtte oplevelsen af kompetence. Hvad angår oplevelsen af trygge tilhørsforhold, påpeger Deci & Ryan (2000), at denne oplevelse ikke er direkte afhængig af tid og rum, fordi oplevelsen af tryghed og tilhørsforhold kan tage udgangspunkt i erfaringer og relationer med andre mennesker. Eksempelvis når små børn drager på opdagelse, med vished om, at de kan komme tilbage til tryghed i mors eller fars favn. Det, at opleve frihed til selvbestemmelse, drejer sig om en følelse af autonomi, hvilket vedrører opfattelser af årsager til egne handlinger. Hvis ikke handlinger opfattes som selvbestemte, vil dette behov således ikke kunne opfyldes.

Når samtlige tre behov kan siges at være opfyldt, understøttes således et menneskes optimale betingelser for den bedste motivation, som de kalder *indre motivation*. Deci & Ryan (2000) beskriver SDT som en organismisk dialektisk teori, der ser mennesket som agerende og styrende mod udvikling gennem interessante oplevelser i et forsøg på at sammenkæde et 'selv' med omverdenen. Således spiller sociale miljøer og fællesskaber en væsentlig rolle for SDT, hvor forskellige miljøer påvirker motivationen hos individer forskelligt. Det kan med andre ord siges, at SDT omhandler et individs relation til, og oplevelse af, omverdenen og de sociale kontekster som individet indgår i, herunder om miljøet tilfører individet næringsstofferne gennem understøttelsen af de tre medfødte behov. SDT opererer desuden med et kontinuum, hvor en ringe dækning af medfødte behov fører til negativ motivation, som Deci & Ryan kalder *ydre motivation*. Denne ydre motivation er således modpolen til den indre, og den ydre finder sted, når et individ er styret af ydre faktorer såsom belønninger eller straf. Mellem disse poler findes i SDT forskellige grader af motivation, hvor individet i mere eller mindre grad identificerer sig med en opgave, hvilket i yderste konsekvens, når opgaven er *internaliseret*, medfører en indre motivation.

4.3 Ledelsestyper

En undersøgelse af Haiyi Zhu, Robert Kraut og Anniket Kittur tilbage fra 2012 har undersøgt hvordan forskellig lederskabsadfærd blandt medlemmerne på Wikipedia fremmer kvaliteten af bidrag på Wikipedia. Ved at bruge machine learning til at analysere data fra Wikipedia og en tilbøjelighedsscore til at matche og kontrollere hvilke medlemmer, der var og ikke var udsat for lederskabsadfærd, fandt de blandt andet frem til: *Transaktions-lederskab og personfokuseret lederskab var effektiv til at få medlemmerne til at bidrage mere. Hvorimod aversivt lederskab mindskede medlemmernes bidrag.* (Zhu, Kraut & Kittur, 2012). På trods af, at dette er en undersøgelse af lederskabsadfærd i online adfærd, vurderer vi, at vi godt kan drage en parallel for resultaterne til ledelsesadfærd i den analoge verden. Zhu, Kraut og Kittur anvender en teori for lederskabstyper, som vi finder anvendelig i analysen til at belyse, hvordan lærerne motiverer eleverne til hensigtsmæssig adfærd på mobilen, computeren og de sociale medier. Under denne teori er *opgave-fokuseret lederskab* og *person-fokuseret lederskab*.

4.3.1 Opgave-fokuseret lederskab

Under opgave-fokuseret lederskabsadfærd er tre kategorier; *Transaktionel-, Aversiv- og Dirigerende lederskabsadfærd*. Vi har afgrænset os fra at anvende teorien om den transaktionelle og dirigerende lederskabsadfærd. Den Aversive lederskabsadfærd bruger intimidering og reprimander for at reducere uønsket adfærd. Eksempelvis kan en leder forsøge at påvirke dig gennem intimidering og trusler eller fortælle dig, at du har en dårlig adfærd. (Zhu, Kraut & Kittur, 2012).

4.3.2 Person-fokuseret lederskab

I modsætning til opgave-fokuseret lederskab fokuseres på at opbygge en relation til personen, hvor målet med at udføre en opgave træder i baggrunden. Lederens adfærd er venlig, støttende, viser hensyn til personerne, hjælper dem med at udvikle sig, støtter sammenholdet og holder en tæt forbindelse til dem. Dette ved også at fokusere på medbestemmelse, selvudviklings-evner og teamwork. (Zhu, Kraut & Kittur, 2012).

4.4 Erfaringer, udforskning og vaner

Denne specialeafhandling omhandler læring som del i handling. Dette i tråd med pragmatismens opgør med dualismen og Deweys begreber; *erfaring, udforskning og vaner*.

I 1996 fremlagde Dewey en konstruktiv kritik af psykologiens dualistiske anvendelse af begrebet *refleksbuen*, hvilket var hans ideer til, hvad der senere blev hans erfaringsbegreb. Kritikken lød på at refleksbuen adskiller tænkning og handling ved at beskrive menneskelig adfærd som et lineært forløb med påvirkning-tænkning-reaktion. (Fra: Brandi & Elkjær, 2011, s. 75). Hans konstruktive forslag var at beskrive menneskelig adfærd, hvor handling og viden er *“funktionelle elementer i en arbejdsdeling, der tilsammen udgør en helhed.”* (Fra: Brandi & Elkjær, 2011, s. 76). Det kan dog synes endnu uklart hvilket indbyrdes afhængigt forhold handling og viden har, hvilket Dewey sammen med Arthur Bentley senere betegner *transaktion* (Fra: Brandi & Elkjær, 2011, s. 76). Dewey & Bentley forklarer at transaktionsbegrebet skal signalere, at de elementer, der påvirker hinanden, forandres i processen. Dette med udgangspunkt i, at naturen (virkeligheden) består af begivenheder snarere end substanser. Disse begivenheder og dermed virkeligheden forløber over tid, er foranderlig, ikke kausal, men kompleks. (Fra: Brinkmann, 2006, s. 51-59).

Dewey forklarer, at erfaring for det første er mere end blot viden. For det andet er erfaring ikke kun en subjektiv og privat sag idet al erfaring rummer en objektiv dimension, fordi fælles objektive situationer altid er sammenflettet med subjektive erfaringer. For det tredje har erfaring en projektiv og forudseende funktion ved at forbinde nuværende handlinger med fremtidige forventninger. For det fjerde er erfaring både temporær og kontinuerlig, fordi erfaring udvikler sig gennem en række situationer. For det femte er det ikke muligt at forestille sig erfaring uden viden, fordi ideer og begreber altid er en del af erfaringen. (Fra: Brandi & Elkjær, 2011, s. 76). Erfaring er altså en livsproces, der forløber i tid, hvorigennem fortiden forbindes til fremtiden, og hvor vi mestrer verdens omskifteligheder i stadigt højere grad. Vores erfaringer er dog langt fra altid tilfældige. Mennesket søger aktivt at skabe erfaringer. (A Brinkmann, 2006, s. 68-69). Dette via *udforskning* som tidligere beskrevet i kapitel 3.3. Udforskning er *‘den kontrollerede eller styrede transformation af en ubestemt situation til en, der er så bestemt i sine konstituerende distinktioner og relationer, at den oprindelige situations elementer er omdannet til en forenet enhed.’* Dewey siger desuden, at erfaringer skal gøres kognitive ved hjælp af anvendelse af ideer, begreber og teorier, hvilket i sig selv er en udforskningsproces. (Fra: Brandi & Elkjær, 2011, s. 76).

Dewey beskriver *vane* som *“en parathed til at handle åbenlyst på en bestemt måde, når som helst lejligheden byder sig (...). Vanens essens er tilegnede måder eller former for reaktioner (...).”* (Dewey Fra: Brandi & Elkjær, 2011, s. 77. Deweys understregning).

Vaner er med andre ord tilegnede anlæg til at reagere på bestemte måder under særlige omstændigheder, hvilket vi anser som resultatet af forankringen af reglen i casen. Vaner tillader os at forudse egne og andres handlinger i en given situation, samt forudsige

situationens forløb. Vaner er udtryk for sociale normer for adfærd og er samtidig under kontinuerlig udvikling over tid. Sidstnævnte i modsætning til at se vaner som fastlagte og uforanderlige. (Brandt & Elkjær, 2011, s. 77). Menneskets erkendelse er således medieret af vaner og består i evnen til effektiv handling. Dewey mener tilmed, at der ikke er nogen oprindelig subjektivitet bag vanerne, fordi mennesket *er* dets vaner. (Fra: B Brinkmann, 2006, s. 245). Vi fortolker således at personligheden, subjektet, bevidstheden eller selvet er vanerne i Deweys sprog. Således forsøges at gøres opgjør med den dualistiske tankegang, der adskiller det kognitive fra det sociale, da Dewey lægger vægt på, at vaner skabes socialt igennem vores liv. Ligeledes lægger Dewey, i sin beskrivelse af udforskningsprocessen vægt på, at det er situationen, der er ukontrollerbar og ikke en kognitiv oplevelse af en situation, der ikke kan kontrolleres. Det er verden, der gør modstand i forsøget på at ændre den og mestre den. Vi påpeger, at der er en lighed mellem digital dannelse og udforskning. Dette ved at digital dannelse omhandler at stille spørgsmål til brugen af teknologi og udforskning handler om at udforske en usikker situation med henblik på at mestre den.

KAPITEL 5: Analyse

Skolen har valgt at forbyde brugen af mobiltelefoner og at opbevare dem i et skab. Dette er interessant, fordi reglen kan ses som 'et læhegn', der løser problemet med 'vinden'. Her er vinden symbol på brugen af sociale medier, som strømmer ind i skolen. I denne analyse undersøges problemer med elevernes faglige fokus og sociale adfærd, samt ejerskab i reglen og refleksioner over brugen af sociale medier. Her er det interessant at vide hvilken effekt reglen har, men i denne case blev skabet hurtigt brudt og reglen ikke opretholdt, hvorfor analysen undersøger hvad en ikke ordentligt effektueret regel har medført.

I analysen bearbejdes data, som er indsamlet gennem et interview med en klasselærer i en ottende klasse, to fokusgruppeinterviews med i alt fem elever fra selvsamme ottende klasse, samt to spørgeskemaer til henholdsvis eleverne fra klassen og lærerne tilknyttet klassen. Analysen er udarbejdet primært med udgangspunkt i en meningskondensering (se bilag 11) af transskriptioner af interviewene med fem elever fra 8. klasse (se bilag 5) og klasselæreren (se bilag 4). Men også med udgangspunkt i resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, som er foretaget på basis af de kvalitative interviews. Der er hermed forsøgt at lave en triangulering med henblik på at validere i modsætning til at overfortolke og komme til at konkludere på noget forkert. Først gennemgår vi relevante pointer fra klasselæreren, som vi fremad set også benævner Katerina. Dernæst følger en gennemgang af de enkelte elevers pointer fra fokusgruppeinterviews, som kan ses i bilag 5, inden vi, med hjælp fra spørgeskemaer, kigger mere generelt på elevernes forhold til forbudsreglen og sociale

medier. Til sidst følger en gennemgang af lærernes svar på spørgeskemaet, som bliver sammenholdt med Katerinas interview.

5.1 Klasselærer Katerina

Katerina er fortaler for forbudsreglen og udtaler sig kritisk over for mobiltelefoner.

Fori jeg var en af dem som har synes igennem en årrække, at det var en udfordring, i forhold til både et fagligt og læringsmæssigt altså koncentrationsniveau øh, det er meget afledende de her mobiler, det bliver hurtigt noget fragmentarisk fokus som eleverne får [...] Så man kan sige min følelse - og det tror jeg ikke måske alle lærere har følt - men en stor del af os dem jeg kender fra mit team, der har der været bred opbakning, for de fleste oplever jo faktisk at det her element som en mobil kan være, mest er negativ i forhold til en læringssituation. (bilag 4, Min 04 Sek 04).

Det er interessant at påpege, at Katerina kan siges at give udtryk for et teknologideterministisk perspektiv på mobiltelefoner i ovenstående citat. Dette er især interessant, fordi Katerina senere udtrykker sig mere pragmatisk om mobiltelefoner.

“Altså må jeg sige generelt, når der er mobiler på spil i læringsrum, så er muligheden for afledning stor. (Bilag 4, Min 09 Sek 19).

I ovenstående citat fokusere hun således ikke på mobiler som bestemmende, men mobiler i anvendelse i en læringskontekst og muligheden for afledning. Dette er ikke et teknologideterministisk synspunkt, fordi det omhandler, at mobiler tilbyder en mulighed for afledning, men ikke direkte afleder, hvilket er en essentiel kritik af teknologideterminismen. Hun skelner ikke altid mellem om det er *brugen* af mobiltelefonen og sociale medier eller om det er mobiltelefonen og sociale medier der er udfordringen, hvilket også ses i nedenstående citat.

Altså den der ægte fordybelse, hvor eleverne ikke kan mærke, altså fordi selvom vi ikke kan se det som lærer, så når der tikker en snapchat ind, så afleder det, altså det kan jo godt ske det er få sekunder, men, at det sker gentagne gange i løbet af en lektion, så er der jo simpelthen huller af læringstab, altså og hvert fald noget fragmenteret, som ikke er godt, og det har vi også oplevet, vil jeg sige.” (Bilag 4, Min 09 Sek 19).

Vi mener således ikke at Katerina er teknologideterministisk, men vi mener det er værdifuldt at have teknologideterminisme for øje, når man arbejder med, og forholder sig til teknologi, og således indgår i en digital dannelsesproces.

Her ovenstående citat påpeger Katerina desuden endnu engang, den fragmentering som hun mener eleverne oplever, når de ifølge hende forstyrres af deres mobiltelefoner i undervisningen. Dette minder om CPA, og kunne tyde på, at Katerina er af den opfattelse, at eleverne splitter deres fokus op, mellem mobilen og deres undervisning. Hun mener således, at denne delte opmærksomhed skaber "læringstab", hvorfor hun ikke overraskende også forestiller sig, at reglen har bidraget til bedre forhold for koncentration, nærvær, ro og kvalitetstid for eleverne.

Udover ovenstående problematik peger hun på en social problematik i, hvordan eleverne bruger mobiltelefonen, som hun også ser som et vigtigt argument for reglen. Hun ser gerne, at eleverne bliver mere sociale og ikke gemmer sig bag mobilen, hvilken hun omtaler som en slags skjold. "[...] den kan være utrolig dejlig og tryk og gemme sig bag ved, så skal jeg ikke ud og konfronteres i noget der måske er svært socialt [...]". (Bilag 4, Min 09 Sek 19).

Her omtaler Katerina 'jeg' som eleverne, hvor hun påpeger, at eleverne ved at bruge mobilen som skjold undgår socialt svære situationer, hvilket hun mener medfører, at eleverne ikke udvikler sig socialt. Hun omtaler et scenarie, hvor eleverne sidder tæt sammen, men med fokus på hver deres mobiltelefon. Hun pointerer at eleverne sidder i hver deres lille verden og ikke formår at hygge, snakke og opbygge relationer.

Igennem Katerinas ovenstående udtalelser tydeliggøres, hvordan der eksisterer to problemer eller mål for eleverne; *et fagligt fokus* og *en social udvikling*, hvor begge vedrører brugen af mobiltelefoner og sociale medier.

Det er interessant, at hun udtrykker en ydmyghed, i forhold til, at hun og de øvrige lærere ikke forstår brugen af sociale medier på grund af deres alder, fordi hendes elever er opvokset med mobiltelefoner. Således lægger hun op til, at der kan ses en kløft mellem lærerne og eleverne, fordi eleverne oplever og bruger den moderne teknologi anderledes end lærerne gør det. Denne kløft er forsøgt belyst og undersøgt nærmere med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse i afsnit 5.4 *Lærerne tilknyttet 8. klasse*.

I henhold til Tække & Paulsen kan det bemærkes, hvordan Katerinas udtalelser synes at udtrykke en dualistisk forståelse, der sætter ligegyldighed, hvor eleverne selv må styre deres

opmærksomhed og brug af sociale medier og mobiltelefoner overfor forbud, hvor telefonerne helt fjernes fra undervisningen, hvorved hun synes at fraskrive en mellemvej. Som også Lawson & Henderson (2015) beskriver, findes der flere mellemveje og alternativer, som hverken handler om forbud eller såkaldt ligegyldighed - hvad Lawson & Henderson (2015) kalder *Ignore and compete*. Det er samtidig også interessant, at der ikke synes at være den samme fokus på computeren. Her beskriver Katerina i stedet sine elever som ansvarlige unge, der er kommet for at lære noget.

“Når man kommer til en udskolingsklasse og har opdraget, dannet og alle de andre ting, så er der jo læring på programmet. Det vil de også gerne. De er tit også afhængige af en gruppemakker, der skal præstere og levere og sådan noget. Så der er ikke meget status i øjeblikket, i hvertifald ikke i min ottende klasse, lige at tjekke ud.” (Bilag 4, Min 24 Sek 33).

Her ses altså ikke en dualistisk forståelse som ovenfor, men en forståelse der tager udgangspunkt i elevernes eget ansvar og interesse for læring. Det tyder altså på, at Katerina har mere tillid til, at eleverne selv kan styre, hvad de bruger computeren til, og hun nævner også status og forholdet til klassekammerater som aspekter der spiller ind. Således kan der henvises til Tække & Paulsen som snakker om et læringsfællesskab, hvor eleverne må have forståelse for, hvordan deres handlinger påvirker fællesskabet. Her er det interessant, at Katerina forklarer, at hun helst undgår at ‘bosse’ sine elever rundt. Hun vil gerne være en medspiller i de udfordringer som den moderne teknologi frembringer, og disse tanker ligger fint i tråd med Tække & Paulsens. De snakker om social integration, der handler om at skabe en stærk tillidsbaseret relation mellem læreren og eleven, fordi de argumenterer for at lærerne skal kunne indgå i dialog med eleverne om de oplevelser de har med blandt andet sociale medier. Vigtigheden af tillid mellem lærer og elev understøttes desuden også af både Nowell (2014) og Henderson et al. (2013), som begge beskriver tillid som fundamental for et godt lærer-elev samarbejde. Ifølge Zhu, Kraut & Kittur (2012) har den aversive lederskabsadfærd en demotiverende virkning. Denne adfærd intimiderer, truer og fortæller hvad man ikke må. Da reglen forbyder brugen af mobiltelefoner, falder håndhævelsen af reglen ind under denne ledelsesadfærd, hvilket er kritisk. Katerina har således gode intentioner om at undgå at ‘bosse’, men ved at hun opretholder reglen modarbejder hun sine intentioner. Katerina vil også gerne give eleverne ejerskab over reglen, og beskriver en snak hun havde med klassen da reglen var ny. Hun udtrykker, at eleverne køber præmissen, men påpeger samtidig, at nogle elever snyder. Som det også fremgår ved gennemgang af data fra eleverne i afsnit 5.2 *Fem elevers ejerskab i forbudsreglen og digital dannelse*, tyder dette på, at eleverne ikke har taget ejerskab over reglen. Hun mener, at det er vigtigt at læreren

sælger reglen, og det kræver bred opbakning fra lærerne, for at reglen bliver effektiviseret. Denne pointe er interessant, og den vil blive undersøgt nærmere i afsnittet 5.4 *Lærerne tilknyttet 8. klasse*, understøttet af spørgeskema til lærerne. Derudover er det interessant, at Katerina ikke oprindeligt har tænkt digital dannelse i hendes forsøg på at skabe dette ejerskab over reglen. Alligevel synes hun der er nogle elementer, da vi spørger ind til digital dannelse, og om hendes fokus på at skabe ejerskab kan relateres til digital dannelse. Her nævner Katerina, at det, at forholde sig til brug og misbrug er en del af digital dannelse, og hun beskriver også digital dannelse som omhandlende refleksion, diskussion og forholden sig til omgangen på nettet samt potentiel adfærdsændring. Hun kan altså godt tænke digital dannelse ind i forbudsreglen i en refleksion, men påpeger også, at:

“Ja det havde jeg ikke tænkt at det var vil jeg jo så sige. Det var mere fordi der var jo et mål, vi skal jo altså have låst den inde og jeg skal ikke have så meget bøvl med jer. Kom nu venner.” (Bilag 4, Min 31 Sek 06).

Til trods for, at Katerina synes at være velovervejende og opmærksom på digital dannelse, spiller dette altså en relativt lille rolle i forbudsreglen og måden hun har forsøgt at implementere og effektivisere den. Hun nævner, at hun bruger IT i undervisningen, men også, at det er svært at kontrollere om eleverne bruger computer og telefoner fagligt eller socialt og underholdende. Dette kan ses som udtryk for Katerinas standpunkt, som handler om, at det er op til hende som lærer at kontrollere og styre, hvad eleverne bruger deres enheder til. På trods af, at hun gerne ser, at eleverne opnår ejerskab og digital dannelse, synes hun at udføre en aversiv lederskabsadfærd. Dette i modsætning til den person-fokuserede lederskabsadfærd, som fokuserer på stærke relationer, medbestemmelse og selvudviklings evner med mere, som hænger sammen med ejerskab og dannelse.

Katerina vil gerne profilere skolen gennem den nye regel, men påpeger samtidig, at de ikke er den eneste skole, som har indført reglen, hvorfor dette også kan undre, når en profilering må forventes at handle om at skille sig ud fra andre. I denne afhandlings litteraturreview samt teori ses flere argumenter for ikke at gå forbudets vej, både i forhold til faglige og dannelsesmæssige perspektiver, men også ud fra en tanke om, at der kan spekuleres i, om ikke netop mellemvejen, som både Tække & Paulsen og Lawson & Henderson beskriver, ville være en mere oplagt mulighed for at profilere skolen som en unik og spændende skole. Hun efterspørger desuden, at politikerne skal sætte tydeligere rammer for digital dannelse på landets folkeskoler, fordi det, som det er nu, er for tilfældigt. Herunder, hvordan lærerne skal sørge for, at elevernes behov for tilstedeværelse og nærvær understøttes, i modsætning

til deres lyst til at være tilgængelige hele tiden på deres mobiltelefoner. Med andre ord ønsker Katerina, at eleverne får, hvad de har behov for og ikke hvad de har lyst til, som hun påpeger, eleverne ikke altid selv er klar over. Vi tolker, at hun hermed mener begrænsning i deres brug af mobiltelefoner, frem for lyst til, at (mis-)bruge deres adgang til mobiltelefoner. Katerina vil altså gerne have en mere generel løsning for mobiltelefonerne på landsplan, fordi:

“[...] der er nogle voksne der også skal sige nu skal den væk. Du har behov for at være tilstede nu... og jeg synes det er for tilfældigt.[...] jeg tænker virkelig at der er der er rigtig meget tid og koncentration der forsvinder fra mange steder.” (Bilag 4, Min 33 Sek 28).

For at opsummere Katerinas synspunkt, kan vi sige at hun generelt er kritisk over for mobiltelefoner i undervisningen, da de giver mulighed for afledning af elevernes opmærksomhed. Hun tror eleverne er bedre til at styre, hvad de bruger computeren til, og at fællesskabet har nogle andre normer for, hvad der er status i, når det kommer til computerbrug. Hun vil gerne se en mere generel løsning for digital dannelse på landsplan, og synes generelt at være overbevist om, at en løsning på landsplan er vejen frem.

5.2 Fem elevers ejerskab i forbudsreglen og digitale dannelse

5.2.1 Laura

Laura kan ikke umiddelbart huske nogen snak om reglen, men kan godt lide idéen med reglen. Hun kan dog ikke lide, hvordan den er udført og er ikke entydig i om reglen gør en forskel for hende. For eksempel mener hun ikke, at hun ville bemærke hvis reglen bortfaldt. Omvendt giver hun udtryk for, at hun koncentrerer sig bedre uden telefonen på sig, som er relateret til reglen, og hun beskriver sig selv som ligeglad med, at telefonen bliver lukket ned fra morgenstunden.

Laura beskriver desuden at hun sjældent har sin mobil på sig, men har den liggende i tasken. Det bør i den henseende bemærkes at hun på tidspunktet for interviewet kunne fremvise sin mobiltelefon, hvorfor hun altså på daværende tidspunkt havde den på sig. Dette kunne være et tegn på, at hun ønsker at fremstå på en særlig måde, eller at hun simpelthen ikke tænker særligt over, om hendes mobil er det ene eller andet sted, hvilket ligger i god tråd med hendes kommentar om, at hun ikke ville bemærke det, hvis reglen bortfaldt. Hun ser heller ikke, i modsætning til eleven Rasmus, sin mobil som en sikkerhedsforanstaltning. Hun beskriver, at hun nok til tider ville bruge facebook på computeren, hvis reglen blev

håndhævet mere stringent, hvilket Rasmus påpeger at have set allerede. I henhold til, hvordan Laura finder information, i forbindelse med fremlæggelser eller andre skoleopgaver hun skal forberede noget til, beskriver hun, at hun generelt bruger nettet til at søge på, og fremhæver Gyldendal og Wikipedia. Hun påpeger dog samtidig, at hun helst undgår Wikipedia, hvilket tyder på, at hun er opmærksom på troværdigheden af de kilder hun bruger.

5.2.2 Rasmus

Rasmus er entydigt imod reglen. Han kan umiddelbart ikke huske nogen ejerskabssnak om reglen, men han husker dog at blive introduceret for reglen, og at skolen skulle blive mobilfri, samt, at dette skulle øge deres koncentration. Han giver selv udtryk for, at han tror på, at det kan være rigtigt, men han mener ikke de plejer at sidde med telefonerne, hvorfor reglen ikke gør en forskel. Han synes det er upraktisk ikke at have adgang til sin mobil, der også er hans pung, og han føler sig utryk uden sin mobil, og ønsker generelt at kunne bruge sin mobil som en sikkerhedsforanstaltning. Rasmus påpeger desuden, at han kun har afleveret sin telefon tre gange, siden reglen blev indført, hvorfor han ikke bemærker reglen. Derfor mener han også, at han ikke ville bemærke hvis reglen bortfaldt. Rasmus lægger oftest mobilen i lommen, og påpeger, at før reglen var mobiltelefonerne også bandlyst i undervisningen, og lærerne kunne tage den og sige "du får den på mandag". Det synes således at være tydeligt, at håndhævelsen af reglen er på et minimum, hvis vi tager udgangspunkt i Rasmus, hvilket også afspejles i Rasmus's adfærd. Rasmus har stærke holdninger til reglen, og selvom han kan se nogle argumenter i form af bedre koncentration i timerne, betyder telefonen så meget for ham, blandt andet i forhold til tryghed, at han ikke er parat til at give afkald på den.

Rasmus nævner, at han helt sikkert ville bruge sin computer til facebook, hvis reglen blev håndhævet. Han vælger bevidst at tjekke facebookbeskeder på computeren fremfor mobilen, fordi lærerne ikke kan se, hvad han laver på computeren. Dette er blandt andet i nogle grupper, hvor der kommer mange beskeder, som han ikke kan lade være at læse, selvom han kalder dem irrelevante. Ligeledes bruger han også snapchat i undervisningen, specielt fordi han vil opretholde sine streaks, som uddør efter 24 timers inaktivitet. Han kan godt lide Kahoot, som han beskriver som det eneste sjove, de har brugt telefonen til, i undervisningen. Rasmus er opmærksom på ikke at dele alt på Facebook, hvilket kan ses som et udtryk for en forståelse af kildekritik.

5.2.3 Jakob

Jakob kan umiddelbart ikke huske nogen snak om reglen. Han accepterer reglen, men erkender, at han ikke altid lever op til den. For eksempel beskriver han en undervisning for nylig, hvor han brugte sin telefon til at høre musik på, og at læreren efter at have været forbi ham, for at se, hvad han lavede, accepterede det, fordi han ikke var på facebook. Dette eksempel viser ikke kun, at Jakob ikke altid lever op til reglen, men også, at han ikke opfatter, at reglen håndhæves. Lærerens reaktion peger desuden på en pragmatisk tilgang til reglen, hvor læreren tillader noget brug af mobiltelefonen, mens anden brug som for eksempel Facebook var blevet afbrudt. Dette fordi pragmatismen anerkender de ideer, der virker i praksis og læreren har vurderet på baggrund af erfaring med Jakob, at han kan fokusere på det faglige arbejde ved at høre musik.

For ham betyder reglen derudover, at eleverne er mere sociale, når de samles i en stor drengegruppe i parallelklassen, hvor han føler sig mere sammen med de andre, men han pointerer også, hvor vigtigt det er for dem at tjekke deres mobil. Heller ikke Jakob mener, at han ville bemærke hvis reglen bortfaldt. Alligevel udtrykker han, at reglen, ved at fratage ham hans telefon, har medført, at han fokuserer og koncentrerer sig bedre.

Jakob har generelt sin mobiltelefon i tasken. Han kan godt finde på at tjekke beskeder, for eksempel fra sin mor, men også eventuelt venner. Hvis undervisningen er kedelig, tjekker han også nogen gange Instagram og Facebook. Han foretrækker at bruge sin telefon, og bruger sjældent computeren til facebook.

Selvom Jakob altså ser fordele ved reglen, og mener han accepterer den, kniber det tydeligvis med at følge den i virkeligheden. Dette ses ikke bare i eksemplet, hvor han valgte at høre musik med sin mobil, men kan også ses ved, at han har sin telefon i tasken og til tider kan finde på at tjekke Facebook eller Instagram, især hvis han oplever undervisningen som kedelig, hvilket kan relateres til SDT, der beskriver, hvordan vi som mennesker søger udvikling gennem interessante oplevelser. Vi forestiller os desuden, at det kan handle om, at han ikke oplever at føle et match med sine kompetencer i forhold til det faglige indhold i undervisningen, hvorfor Jakob vil opleve undervisningen som kedelig eller stressende. I sin brug af sociale medier formoder vi imidlertid, at han har en oplevelse af kompetence og det må samtidig formodes at opleve frihed til selvbestemmelse. Ligesom Laura er han bevidst om, at ikke alt information fra wikipedia er pålideligt.

5.2.4 Josef

Josef husker, at der løbende har været modstand fra eleverne og at Katerina har snakket om at de skulle stramme op og lægge mobilen ind i skabet. Han kan godt se ideen med reglen, men synes ikke den er blevet håndhævet ordentligt, og beskriver også sig selv som skeptisk i starten. Josef er bevidst om, at det gavner hans koncentration, når han ikke sidder med sin mobil eller computer, men ser samtidig den forøgede koncentration, som den eneste fordel ved reglen. Han tror desuden, at tanken om reglen er værre end oplevelsen af reglen, fordi han ikke mener de bruger deres telefoner så meget som de tror de gør. Han tror samtidig, der kan være en vis utryghed ved tanken om, ikke at have sin mobil i lommen:

“[...] så jeg tror bare det er tanken om, 'at vi ikke har vores lille metalfirkant i lommen', som ligesom gør os utrygge eller et eller andet. (bilag 5 elevinterview 2, Min: 28 Sek: 00).

Denne pointe med utryghed er interessant, fordi også Rasmus nævner, at telefonen giver ham en oplevelse af tryghed. For SDT er oplevelsen af tryghed ét af de tre behov, som understøtter indre motivation og trivsel, og Josef beskriver i interviewet (bilag 5, interview 2, 01:20) sin telefon som: “[...] ens telefon jo lidt ligesom ens egen baby nærmest, at det er ens et og alt, fordi den kan nærmest alt [...]”. Det er altså værd at overveje, hvilken effekt reglen har på forholdet mellem lærerne og eleverne, hvis der er flere elever som deler denne oplevelse af telefonen. Denne pointe vil blive uddybet i afsnit 5.3 Eleverne i 8. klasse.

Josef snakker også om nogle test, der beskriver, hvorfor det er forstyrrende bare at have mobilen til at ligge i nærheden, fordi underbevidstheden så hele tiden tænker på mobiltelefonen. Dette er særligt bemærkelsesværdigt, med tanke på CPA, som netop er en teori, der beskriver nogle problematikker ved, hele tiden at have vores opmærksomhed delt mellem flere ting, hvilket forhindrer os i at fokusere på en ting ad gangen.

Josef mener ikke, at han brugte mobilen anderledes før reglen, og giver i starten af interviewet udtryk for, at han synes, at han er god til at lægge mobilen i skabet, og bruge sin computer til at skrive og høre musik med mere. Det bør her bemærkes, at han, ligesom Laura, havde mobilen på sig under interviewet. Senere i interviewet giver han udtryk for at eleverne sjældent afleverer deres mobiltelefoner, hvilket Annabel bekræfter. Han mener desuden ikke, at man kan bruge sin telefon til snapchat, instagram eller andre sociale medier og følge med i undervisningen. Josef beskriver også, at chatgrupper om

computerspillet Fortnite forstyrrer ham i undervisningen, hvis mobilen ligger i lommen, tasken eller på bordet. Denne kommentar kan relateres direkte til CPA, fordi den beskriver, hvordan Josef synes at have svært ved at 'glemme' sin telefon. I stedet oplever han hele tiden, at en del af hans opmærksomhed er rettet mod telefonen og chatgrupperne.

Josef oplever, at en lærer i lektiecaféen er ligeglad med, at de har mobilen. Han synes det er at modarbejde reglen, og, at det er dovenskab fra læreren. Han mener, at det ender i et frikvarter, hvor han eksempelvis bruger instagram på mobilen. Josef efterspørger, at lærerne er mere kontante, og forlanger af eleverne, at de lægger deres mobil ind i skabet, fordi han tror det således vil blive en vane. Han påpeger desuden, at det kunne være en ide at eleverne snakkede med deres forældre om reglen i stedet for at ødelægge skabet.

Dette kan ses som et udtryk for, at Josef, til trods for, at han egentlig virker til at være positiv over for reglen og faktisk også synes, at det er useriøst, at lærerne ikke fastholder reglen, heller ikke selv, endnu, har opnået et niveau af ejerskab, som får ham til selv at fravælge instagram på mobilen. Josef kan således siges, at fralægge sig et ansvar for, hvorvidt han i øjeblikket bør kigge på instagram på sin mobil eller ej. Det er interessant, med øje for både Tække & Paulsen, som snakker om forbud over for ligegyldighed, og Lawson & Henderson, der beskriver fem måder at forholde sig til mobilers indtog i skoleklasser på, at overveje hvilken effekt forbudsreglen har haft på Josef. Denne pointe vil også blive uddybet i 5.3 Eleverne i 8. klasse.

5.2.5 Annabel

Annabel husker, at Katerina har holdt, hvad Annabel kalder irriterende snakke om, at det er respektløst, at hun skal bruge ti minutter af timen på at samle mobilene ind, men Annabel mener ikke, at hun har fået noget ud af de snakke udover irritation, fordi det i hendes perspektiv er spild af timen.

Hun kan, som flere af de andre, godt se ideen med reglen, men synes ikke den er blevet håndhævet ordentligt. Samtidig giver hun udtryk for en vis frustration med reglen:

“Jeg tror faktisk det var irriterende at de følte at vi ikke selv kunne administrere at bruge vores telefoner, fordi det var jo ikke sådan altså førhen sad vi jo heller ikke bare på vores telefoner hele tiden. Så jeg tror også det var mere sådan en irritation over at de ikke havde den tillid til os.” (Bilag 5, elevinterview 2, Min 00 Sek 50).

Denne oplevelse er interessant, og kan relateres til blandt andet Nowell (2014) og Henderson et al. (2013) der begge snakker om tillid som et væsentligt element for lærer og

elev forholdet, samt Tække & Paulsen, med hensyn til at skabe et godt læringsfællesskab, hvor eleverne har lyst til at indgå i en dialog med lærerne om de udfordringer, som mobiltelefoner og sociale medier bringer ind i klasserummet.

Annabel fortæller også, at skabet til telefoner blev brudt op, rimeligt hurtigt efter reglen blev indført. Josef bekræfter denne hændelse. Dette kunne tyde på, at den ejerskabssamtale, som Katerina beskriver at have foretaget, ikke har haft den succes eller effekt, som det var hensigten. Hun tror heller ikke folk husker de forskellige snakke, der har været og føler ikke selv, at hun har fået noget ud af dem. I starten af interviewet beskriver hun, at der er ca. tre i klassen, der ikke lægger deres telefon i skabet, men senere i interviewet, giver hun udtryk for, at eleverne sjældent afleverer deres mobiltelefon, som også Josef bekræfter. Det bør her bemærkes, at også Annabel havde telefonen på sig. Således havde hverken Josef eller Annabel under interviewet, deres mobiltelefon i skabet.

Hun synes problematikken med mobiltelefoner i skolen er lille og beskriver, at det handler om to-tre elever, som reelt blev forstyrret, før reglen. Derudover påpeger hun, at hun især i starten var frustreret og skeptisk overfor reglen, blandt andet fordi hun nogen gange godt vil være lidt for sig selv med mobilen i frikvarterene.

Annabel bruger ikke selv telefonen i undervisningen, men lægger den i tasken, og kommenterer, at koncentration aldrig har været et problem for hende, fordi hun ikke bruger sin mobil i timerne. Hun mener således ikke, at reglen betyder noget for hende. Annabel tror, at der kun har været en lille forskel siden reglen blev indført, men mener at denne forskel skal findes i, at de er skiftet til 8. klasse, og, at det de lærer nu faktisk betyder noget. Alligevel tror hun måske, at reglen betyder, at nogle er mere opmærksomme på ikke at bruge deres mobil, hvis de har den ved sig, i stedet for, at den ligger i skabet.

5.3 Eleverne i klassen

Med udgangspunkt i ovenstående gennemgang af fem elevers pointer fra fokusgruppeinterviews, vil vi nu se på pointer fra spørgeskemaet til eleverne, som vi sætter overfor pointer fra fokusgruppeinterviews.

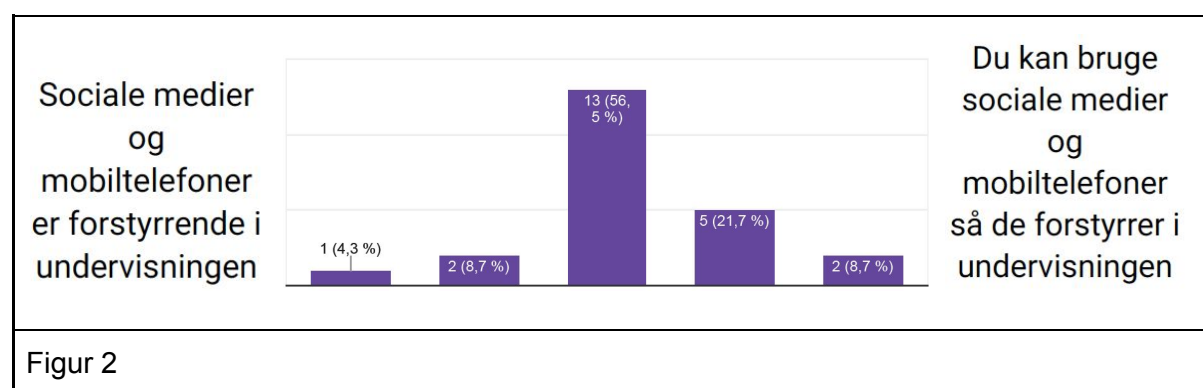
Blandt de fem elever, er der generelt skepsis eller ligegyldighed over for reglen. Mens Laura og Annabel begge virker nærmest ligeglade med reglen, er Rasmus meget kritisk og måske nærmest provokeret af reglen. Jakob og Josef er nok mest positive, og særligt Josef beskriver nogle fordele, som vi kan karakterisere relatere sig til CPA. Jakob beskriver, at reglen har været med til at skabe en oplevelse af, at være mere sammen socialt med parallelklassen, og siger også, at han koncentrerer sig bedre uden telefonen. Denne sidste

pointe nævner Laura i øvrigt også, selvom hun samtidig mener hun er i stand til at abstrahere fra, hvor hendes telefon er, uanset om det er tasken eller skabet. Det er dog bemærkelsesværdigt, at netop Jakob og Josef begge beskriver nogle relativt konkrete eksempler, hvor de har anvendt telefonen i timerne, eller kunne finde på det. Dette tyder altså på, at eleverne uanset deres forhold til reglen ikke på nuværende tidspunkt har taget ejerskab over reglen, og at reglen ikke reelt effektueres og har de ønskede konsekvenser. Rasmus nævner også, at han ikke har haft sin mobil i skabet mere end tre gange. Disse pointer blev også undersøgt nærmere i spørgeskemaet for eleverne. Af de 23 besvarelser, der blev givet, bekræfter sammenlagt 87%, eller 20 elever, at de kun oplever reglen overholdt i mere eller mindre ringe grad. Det er således en udfordring, at udlede noget om, hvad reglen betyder og hvordan eleverne opfatter den, hvis ikke den er overholdt til daglig, fordi eleverne i en vis forstand reelt udtaler sig på baggrund af en hverdag, uden en regel. I den henseende er det interessant, at omtrent 50% af eleverne udtrykker et negativt forhold til reglen, mens 35% ser reglen som ligegyldig eller er ligeglad med reglen. Kun fire procent, svarende til én elev, giver i sin besvarelse udtryk for et positivt forhold til reglen. Josef peger på, at tanken om, ikke at have sine mobiltelefon, måske er værre end rent faktisk ikke at have den i virkeligheden. Eftersom reglen dårligt kan siges at være effektueret, baseret på vores data, er det interessant at overveje, om der kan være noget om snakken. Det er i hvert fald nærliggende at sige, at denne negative oplevelse af reglen kunne stamme mere fra en forestilling om reglen, end reelle oplevelser, omend vi heller ikke kan påstå, at reglen aldrig er blevet overholdt eller effektueret, når vi tager højde for denne afhandlings mængde af data. Alt andet lige, er det interessant, at Rasmus beskriver det ikke at have sin telefon, som utrygt. Josef sammenligner også deres telefoner med en baby og kalder den deres et og alt. Hvorvidt denne oplevelse af tryghed eller utryghed er generel for klassen, er der beklageligvis ikke spurgt nærmere ind til gennem spørgeskemaet.

Vi fortolker, at alle fem elever ikke oplever, at de siden reglens indførsel er blevet udfordret til at indgå i en udforskningsproces i, hvordan de må ændre deres vaner for brug af mobiltelefoner og sociale medier. De beskriver selv, at de blot gør som de plejer. Dette er interessant set i perspektivet af, at Josef og Annabel beskriver en rebelsk begivenhed, hvor nogle elever havde sat sig for at lirke mobilskabet op, hvilket endte med at lågen gik i stykker, hvorfor skabet måtte fjernes, for ikke at falde ned. Med udgangspunkt i dette har der sandsynligvis været nogle elever, som er blevet udfordret og har haft svært ved at håndtere den nye situation umiddelbart efter reglens indførsel. Men *utryghed* er ord som både Rasmus og Josef har brugt til at beskrive deres oplevelser med reglen. *Irritation*, *skepsis* og *frustration* er ord alle fem elever i større eller mindre grad har brugt til at beskrive deres

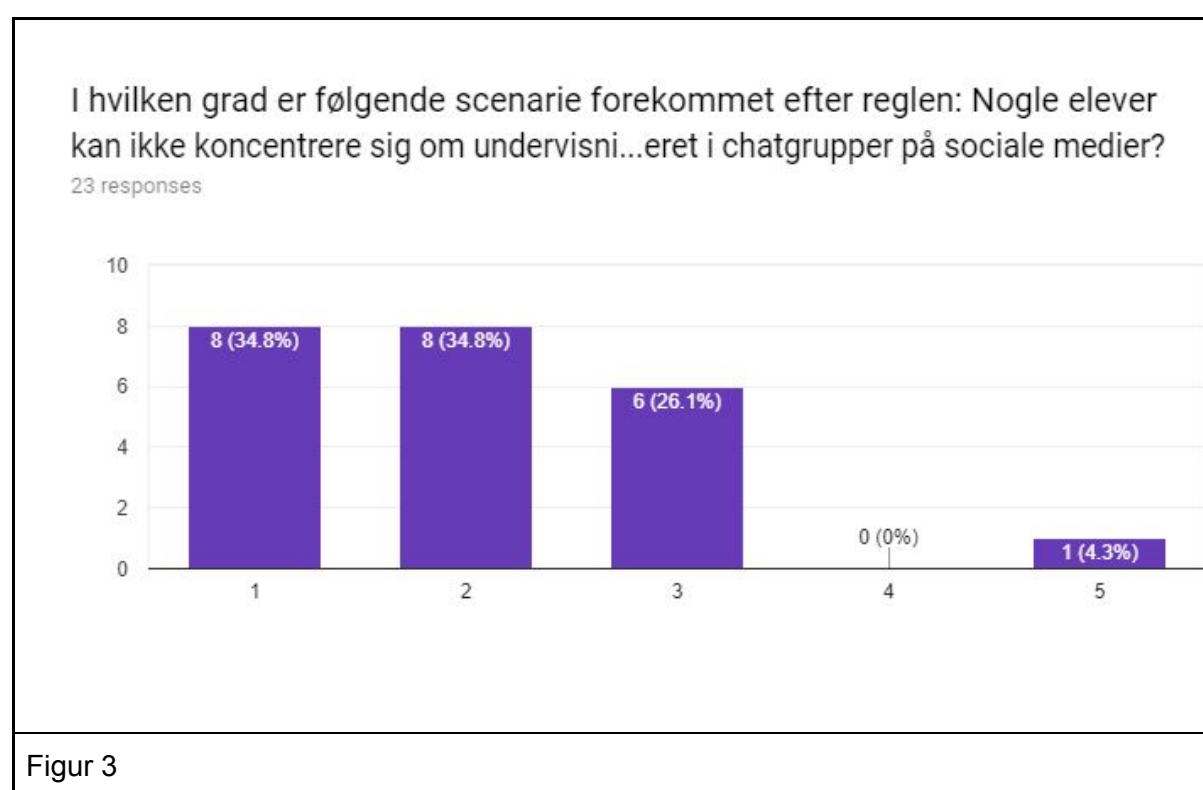
oplevelser med reglen. Disse ord kan beskrive en ubestemt situation som søges kontrolleret gennem udforskning. De kan samtidig indikere, hvorfor en sådan rebelsk begivenhed har fundet sted, som led i en udforskningsproces. En proces, der har handlet om at håndtere den situation reglen har medført. Den rebelske begivenhed, de mange udtalelser angående elevernes modstand mod at opbevare mobilen i skabet, og pointen i, at Annabel og Josef ikke i starten af deres interview tør røbe, at de har mobilen på sig, tyder alt sammen på, at eleverne omtaler et sårbart emne, som de har svært ved at fortælle om.

Ad nedenstående *Figur 2* har vi spurgt hvilket synspunkt de mener er mest rigtigt - *Sociale medier og mobiltelefoner er forstyrrende i undervisningen* eller *Du kan bruge sociale medier og mobiltelefoner så de forstyrrer i undervisningen*. Dette med henblik på at udrede hvorvidt elevernes forståelse af mobiltelefoner og sociale medier er teknologideterministisk eller ej.



Det ses i Figur 2 at størstedelen, 56 %, af eleverne placerer sig i midten af skalaen, hvor den venstre side repræsenterer udsagnet *Sociale medier og mobiltelefoner er forstyrrende i undervisningen* og den højre side repræsenterer udsagnet *Du kan bruge sociale medier og mobiltelefoner så de forstyrrer i undervisningen*. En lille overvægt findes interessant nok i den højre ende af skalaen i forhold til den venstre, hvor ca. 30 % af eleverne deler sig, mellem i mere eller mindre grad at være enige i udsagnet. Blot 13 % synes at være enige i udsagnet til venstre på skalaen. Der synes således at være tale om, at eleverne i hvert fald ikke deler en opfattelse af, at sociale medier og telefoner per definition er forstyrrende i undervisningen. Omvendt placerer halvdelen af eleverne sig midterst på skalaen, og det bør her bemærkes, at det ikke var blevet defineret præcist, hvordan denne mellemting skulle forstås. Derfor kan vi ikke udelukke forskellige fortolkninger af denne svarmulighed, men vi kan til gengæld konstatere, at kun én enkelt elev har valgt at benytte muligheden for uddybe sit svar, med kommentaren: "Islagkage er også lit Af tho" (spørgeskema for elever, bilag 9). Dette kunne tyde på, at eleverne ikke har været usikre på, hvad eller hvordan de svarede, og samtidig tyder kommentaren på en besvarelse, som er foretaget mindre seriøst, hvilket kunne pege på, at eleven ikke selv ser nødvendigheden i at undersøge denne regel og dertil

relaterede problemstillinger. Generelt kan vi påpege, at eleverne synes at være enige med især Laura og Annabel, der begge giver udtryk for en ubekymrethed, i forhold til, hvorvidt teknologien kan forstyrre deres undervisning. Det er i den henseende interessant, at en elev kommenterer følgende på et spørgsmål om, om eleverne genkender scenariet: *nogle elever kan ikke koncentrere sig om undervisningen, men er i stedet engageret i chatgrupper på sociale medier*. "Der laves et kæmpe problem ud af en lille ting" (Bilag 9). Hvorvidt der her er tale om os, som forskere der kommer ude fra, eller skolen, kan være delvist uklart, men det er muligt at forestille sig, at eleverne oplever at vi, som forskere kommer og roder i et emne de helst ser lade stå til, fordi reglen som tidligere beskrevet ikke reelt er effektueret. Det er i øvrigt bemærkelsesværdigt, hvordan eleverne svarer på førnævnte scenarie, hvilket kan ses på nedenstående Figur 3.

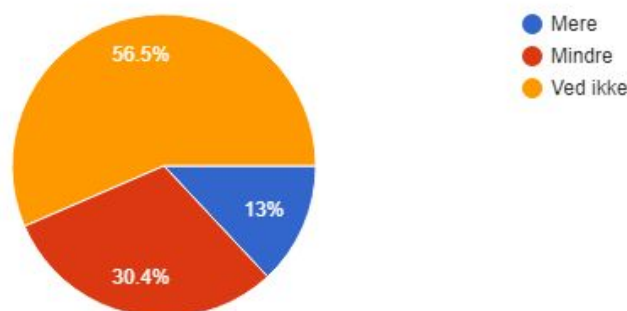


Tallet 1 på Figur 3 repræsenterer *ringe grad*, mens den anden ende af skalaen ved tallet 5, repræsenterer *høj grad*. Y-aksen op repræsenterer antal elever. Det tyder med andre ord på, at eleverne generelt oplever at være koncentreret om undervisningen, og at sociale medier kun i ganske begrænset omfang opfattes som forstyrrende for undervisningen. Dette leder til to mulige tolkninger. 1. At eleverne overvurderer deres egne evner til multitasking, og 2. at eleverne selv evner at styre deres mediebrug. Den sidste forklaring er

tvivlsom, ikke mindst baseret på viden om CPA og multitasking. Lawson & Henderson (2015) beskriver netop, at elever overvurderer deres evner, inden for det amerikanske college system. Det virker ikke usandsynligt, at det samme kunne være gældende her, især elevernes yngre alder og deraf yderligere umodenhed i mente. Således er den første pointe interessant. Denne peger på, at eleverne skal understøttes i, hvad de realistisk set kan magte. En gentagende pointe for Katerina synes netop at være, at de trods alt er børn, hvorfor de har behov for vejledning og støtte fra voksne. I dette lys er reglen om forbud valgt som løsning. Vi tvivler dog på, at eleverne ved hjælp af reglen reelt lærer at være bevidste og reflektere over deres mediebrug, som er en del af en digital dannelsesproces. Det er desuden også nødvendigt, hvis de skal oparbejde eller skabe nye vaner og erfaringer. Netop dette undersøges gennem spørgeskemaet, ved to spørgsmål: 1. *Har reglen givet anledning til, at du reflekterer over din brug af sociale medier?* På dette spørgsmål svarer eleverne enstemmigt et stort rungende 'nej'. Tænkt i sammenhæng med, at eleverne synes at give udtryk for et ringe ejerskab over reglen, er der måske en vis logik. Eleverne har ikke taget reglen til sig, hvorfor de formodentlig heller ikke har tænkt nærmere over, hvad den betyder for dem, udover i mere eller mindre grad at føle en frustration og vrede, som det ødelagte skab, Annabel beskriver, er et eksempel på. Netop Annabel beskriver også, hvordan hun oplevede det som et udtryk for manglende tillid fra lærernes side, at de lavede en forbudsregel. Denne oplevelse kan i et SDT perspektiv siges at være særligt problematisk. Når Annabel oplever at lærerne udviser manglende tillid, kan det røkke ved hendes oplevelse af kompetence, fordi lærerne ikke understøtter den oplevelse hun har af sig selv som et selvstændigt kapabelt individ, med positiv feedback. Samtidig er der ingen tvivl om, at det er ødelæggende for hendes oplevelse af frihed til selvbestemmelse, at forbyde hende, selv at bestemme over sin mobiltelefon. Her bør det nævnes, at ca. 40 % af de elever, der svarer på spørgeskemaet, oplever, at blive mere irettesat i deres mobil- og computerbrug efter reglens indførsel. Der kan spekuleres i, om disse oplevelser har været ødelæggende for elevernes interesse i, at indgå i refleksioner over deres egen mediebrug, eller om det har haft den modsatte effekt. Dette blev forsøgt undersøgt med det andet spørgsmål 2. *Er du blevet mere eller mindre reflekteret om din brug af sociale medier efter ordensreglen om mobiltelefoner blev indført?* Se nedenstående Figur 4. Her er besvarelsene noget mere mudrede eller tvetydige, end ved det første af disse spørgsmål. Størstedelen af eleverne besvarer således her "ved ikke".

Er du blevet mere eller mindre reflekteret om din brug af sociale medier efter ordensreglen om mobiltelefoner blev indført?

23 responses



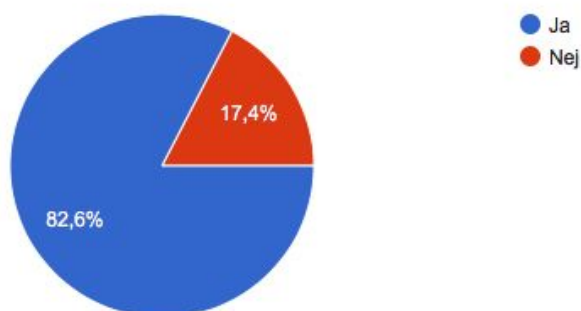
Figur 4

30 % synes, at de er blevet mindre reflekterede om deres mediebrug, mens kun 13 % mener de er blevet mere reflekterede. Den store mængde elever, som svarer "ved ikke", har muligvis ikke overvejet dette før, hvorfor de ikke er bevidste om eventuelle ændringer. Således kommenterer to elever på spørgsmålet: "Det er unødvendigt". Om deres enighed er udtryk for, at de har snakket sammen undervejs i besvarelsen er ikke til at afvise, men at de betragter dette tema som "unødvendigt", må siges at være udtryk for en problematisk holdning, der understøtter et behov for at genoverveje reglen og den overordnede strategi. Alternativt skal det nævnes, at det kan synes meget abstrakt og svært at kvantificere refleksioner, hvorfor den store mængde "ved ikke" svar er forståelige. Alt andet lige, synes der at tegne sig et billede af, at eleverne sandsynligvis ikke har opnået en ny forståelse af sig selv eller deres mediebrug, som konsekvens af denne regel. I hvert fald ikke, hvis vi tager udgangspunkt i, at en sådan indsigt kræver nogle refleksioner.

For at belyse elevernes udvikling af social adfærd, har vi spurgt dem om de genkender scenariet; *eleverne sidder sammen, men fokuserer på hver deres mobil*. Se nedenstående *Figur 5*. Tilmed har vi spurgt dem, der svarede ja til dette spørgsmål, om de mener at dette scenarie er forekommet mere efter reglens indførsel. Se nedenstående *Figur 6*.

Genkender du følgende scenarie: En gruppe elever sidder tæt sammen ved et bord med fokus på hver deres mobiltelefon

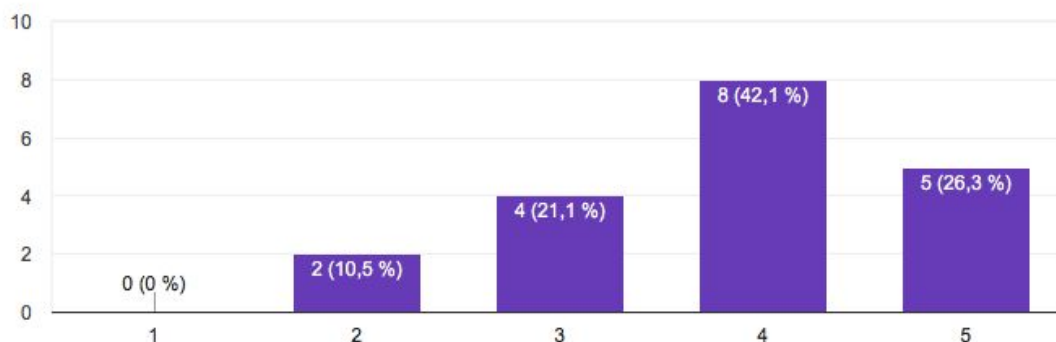
23 svar



Figur 5

I hvor stor grad er scenariet; 'En gruppe elever sidder tæt sammen ved et bord med fokus på hver deres mobiltelefon' forekommet efter reglen?

19 svar



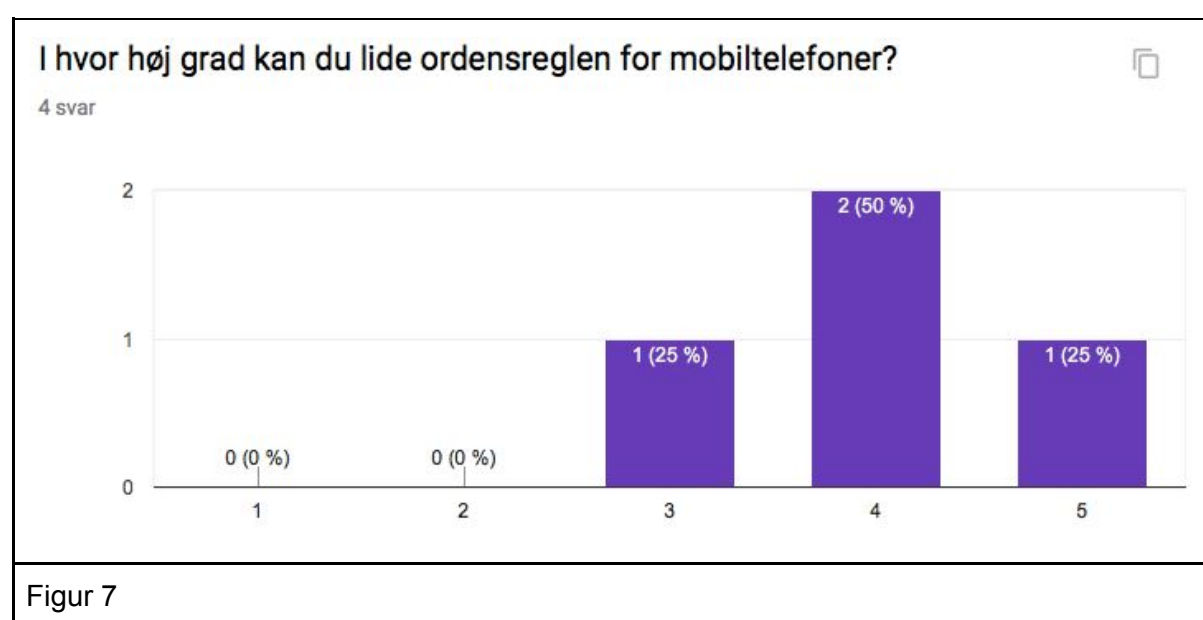
Figur 6

De 23 elever udtrykker sig relativt tydeligt angående dette scenarie. Kun fire elever genkender ikke scenariet, mens 19 elever genkender scenariet. 13 af de 19 elever mener, at scenariet er forekommet efter reglens indførsel. Fire elever ved ikke om scenariet er fremkommet mere eller mindre efter reglens indførsel. To elever mener, at det er fremkommet i mindre grad efter reglens indførsel. Der tegner sig således ifølge spørgeskema resultaterne i Figur 5 og 6 et billede af, at scenariet forekommer og at en

bemærkelsesværdig størstedel af eleverne også efter reglens indførsel har oplevet scenariet; En gruppe elever sidder tæt sammen, men med fokus på hver deres mobil. Denne tendens anser vi, på trods af udfordringer med formuleringen af spørgeskema, som beskrevet i afsnit 6.2.3. som gyldig, taget den begrænsede mængde besvarelser til venstre for midten i betragtning. Dette er en interessant indikation for udvikling af social adfærd, da dette scenarie var ønsket mindsket, som konsekvens af reglens indførsel.

5.4 Lærerne tilknyttet klassen

Af afsnittet om Katerina, fremgår det, at hun er positivt indstillet over for forbuddet mod mobiltelefoner. Denne holdning ses også generelt hos de lærere som har deltaget i spørgeskemaet til lærerne. Se nedenstående *Figur 7*.



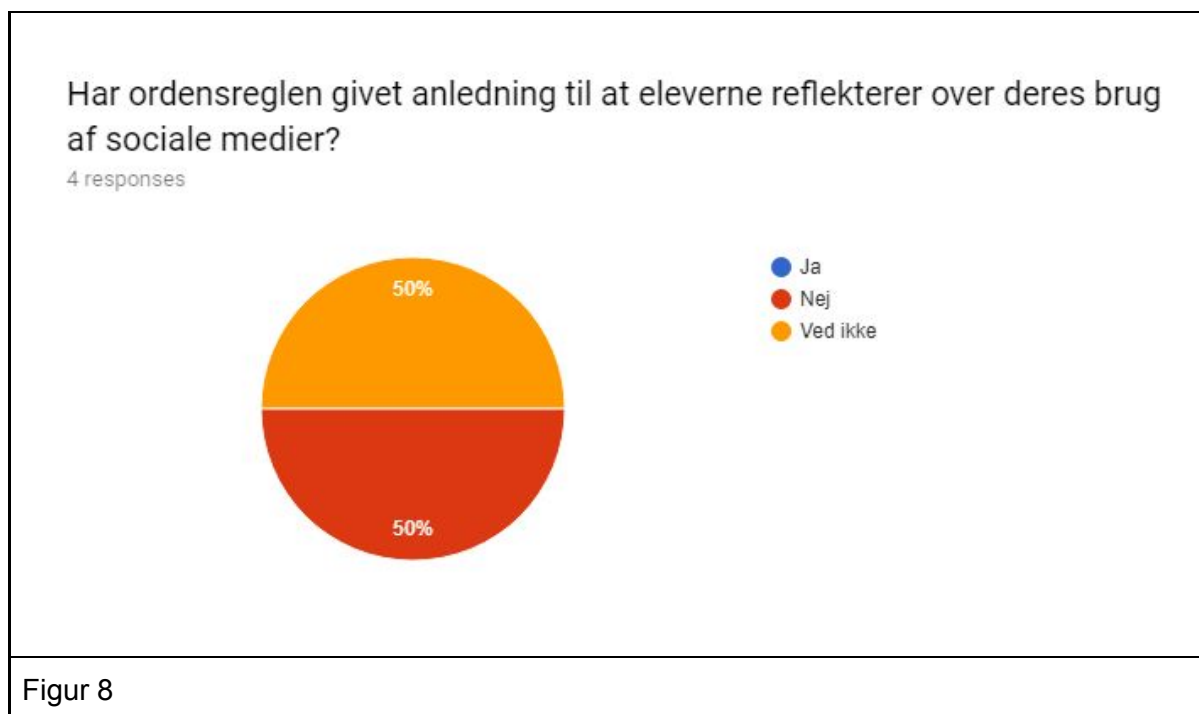
Af de fire deltagende, hvor Katerina er blandt, placerer tre sig til højre på skalaen, hvilket betyder de i mere eller mindre høj grad er glade for reglen. Den ene besvarelse, som ikke ligger til højre, er placeret midterst på skalaen. Sammenlagt peger dette på en overvejende enighed blandt lærerne om, at reglen er god. Derfor er det også interessant, at reglen ifølge deres besvarelser ikke reelt overholdes, sådan som også eleverne giver udtryk for. Af lærernes besvarelser, ses 75 % på den midterste svarmulighed, mens en enkelt placerer sig helt til venstre i kategorien *1 ringe grad*. Dette ses også i følgende kommentar fra lærernes spørgeskema:

“De får ikke afleveret mobilen, og jeg glemmer det som lærer nogle gange. Derfor har de adgang til snapchat og messenger, hvor det hele tiden popper op på telefonen.

Der er desværre ikke gode nok skabe til at eleverne kan aflevere deres telefoner. Derfor er det svært at opretholde reglen.” (Bilag 10, spørgeskema).

Her ses det blandt andet, hvad vi kan se som en henvisning til skabet, der blev fjernet, som det er beskrevet af eleverne, hvordan manglen på skabe har betydet, at reglen reelt ikke bliver overholdt. Derudover er det bemærkelsesværdigt, at læreren her påpeger, at vedkommende selv glemmer at få indsamlet telefonerne. Fra interview med eleverne ved vi, at eleverne sjældent afleverer deres telefoner, og vi ved også generelt fra data indsamlet om eleverne, at de ikke føler ejerskab i reglen. Katerina beskriver, hvor vigtigt det er, at lærerne sælger reglen, for at undgå en lad holdning. Når lærerne selv glemmer at få indsamlet mobiler, kunne det tyde på, at selv lærerne har svært ved at tage ejerskab over reglen. Dette manglende ejerskab fra lærernes side smitter sandsynligvis af på eleverne, sådan som Katerina fremstillede det. Derfor er her endnu en forklaring på, ikke bare at reglen ikke er effektueret, men også, at eleverne faktisk ikke føler nogen interesse eller ønsker om at reglen skal blive det. Vi kan konstatere at eleverne og lærerne, på nær Katerina, ikke overholder reglen, hvilket gør at undersøgelsen ikke kan konkludere på, hvad reglen ville medføre hvis den blev håndhævet. Hvad vi kan sige noget om i konklusionen vedrører i stedet en regel, som ikke er blevet håndhævet i praksis.

Mens næsten halvdelen af eleverne oplever at blive mere irettesat, er det kun én af lærerne som oplever at bruge flere ressourcer på at irrettesætte eleverne efter reglen. Hvad denne skævvridning skyldes er ikke nemt at sige med sikkerhed, men en mulig forklaring kunne være, at eleverne og lærerne har vidt forskellige oplevelser af, og definitioner på, hvad det vil sige at blive irettesat. Til gengæld er der tilsyneladende en enighed blandt lærere og elever, når det kommer til elevernes refleksioner i forbindelse med reglen. Eleverne er overvejende negative i deres tilbagemelding, varierende mellem usikkerhed i form af ‘ved ikke’ til ‘nej’, med en overvægt mod ‘nej’ fordelt over de to svar. For lærerne ses en lignende opdeling i svar. Se nedenstående *Figur 8*. På det ene af de to spørgsmål om elevernes refleksion, ses således en jævn fordeling mellem ‘ved ikke’ og ‘nej’.

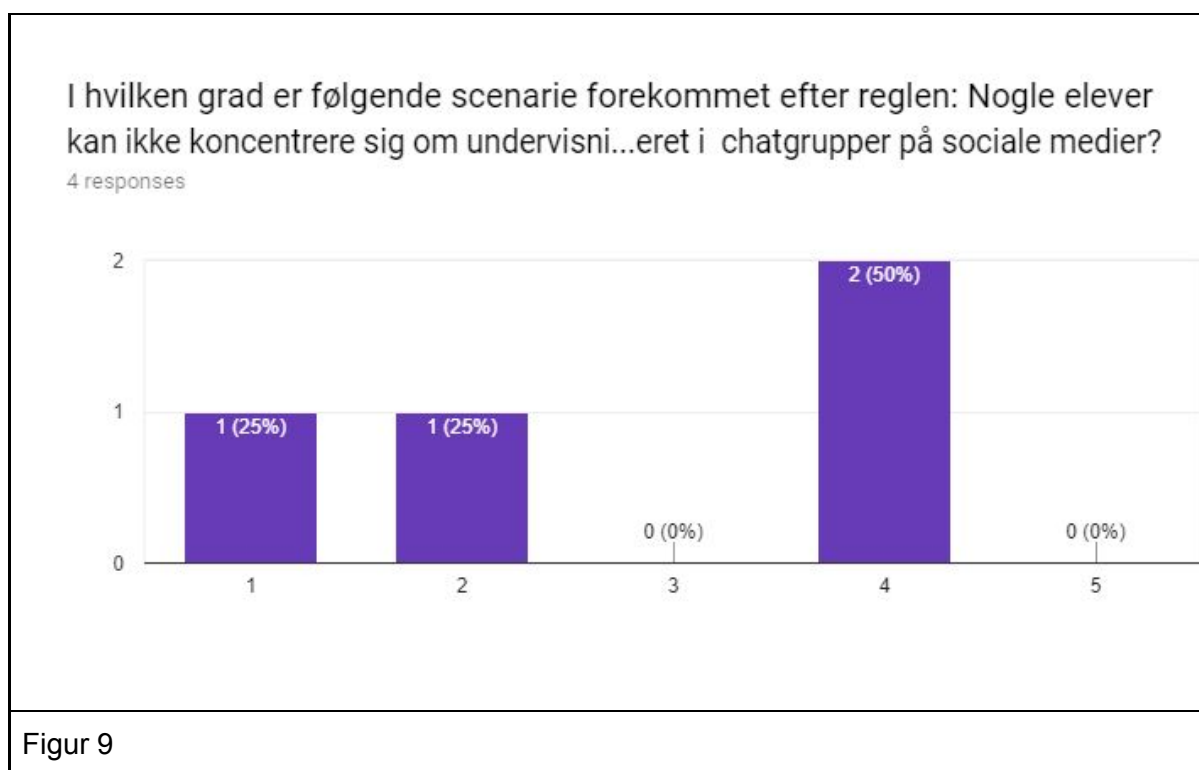


På spørgsmålet; *Oplever du eleverne som mere eller mindre reflekterede om deres brug af sociale medier efter ordensreglen blev indført?* ses et lignende billede, omend med en overvægt i 'Ved ikke' med 75 % mod 25 % i 'Nej'. Af de uddybende kommentarer, som lærerne har mulighed for at tilføje til spørgsmålet, ses også et udtryk for, at eleverne ikke er blevet mere reflekterede efter indførelsen af reglen. En kommentar lyder således "Vil mene det er status quo", mens en anden går mere i dybden:

"Jeg har ikke en specifik episode. Men jeg mener, at man burde arbejde med eleverne omkring brugen af sociale medier, og det gør vi ikke. Derfor tænker jeg ikke, at de er blevet mere reflekterede." (Bilag 10, spørgeskema).

Der ses i kommentaren her et udtryk for et perspektiv på lærerrollen, som kan siges at relatere sig til Tække & Paulsen, der beskriver, hvordan lærerne må initiere refleksion hos eleverne. Vedkommende i kommentaren påpeger således, at det også er lærernes ansvar, at arbejde med eleverne omkring brugen af sociale medier. Heri ligger også en erkendelse af, at eleverne ikke alene kan opnå en refleksivitet over deres brug af sociale medier. Denne refleksivitet er ifølge afsnittet 2.2.2. *Relevante aspekter af digital dannelse* en essentiel del af digital dannelse. Det er således vigtigt at understøtte dette, og Katerina påpeger, at der er behov for en generel løsning på landsplan, og at det endnu er for tilfældigt, hvordan lærerne skal arbejde med sociale medier og digital dannelse.

I forhold til om reglen kan siges at have haft en positiv effekt på elevernes faglige fokus i timerne, blev der i spørgeskemaet til lærerne spurgt ind til, om følgende scenarie; *nogle elever kan ikke koncentrere sig om undervisningen, men er istedet engageret i chatgrupper på sociale medier* er forekommet efter reglen. Som det ses på Figur 9, er lærernes svar tvetydigt. På Figur 9 repræsenterer venstre side med tallet '1' i ringe grad, mens tallet '5' i højre side repræsenterer i høj grad.

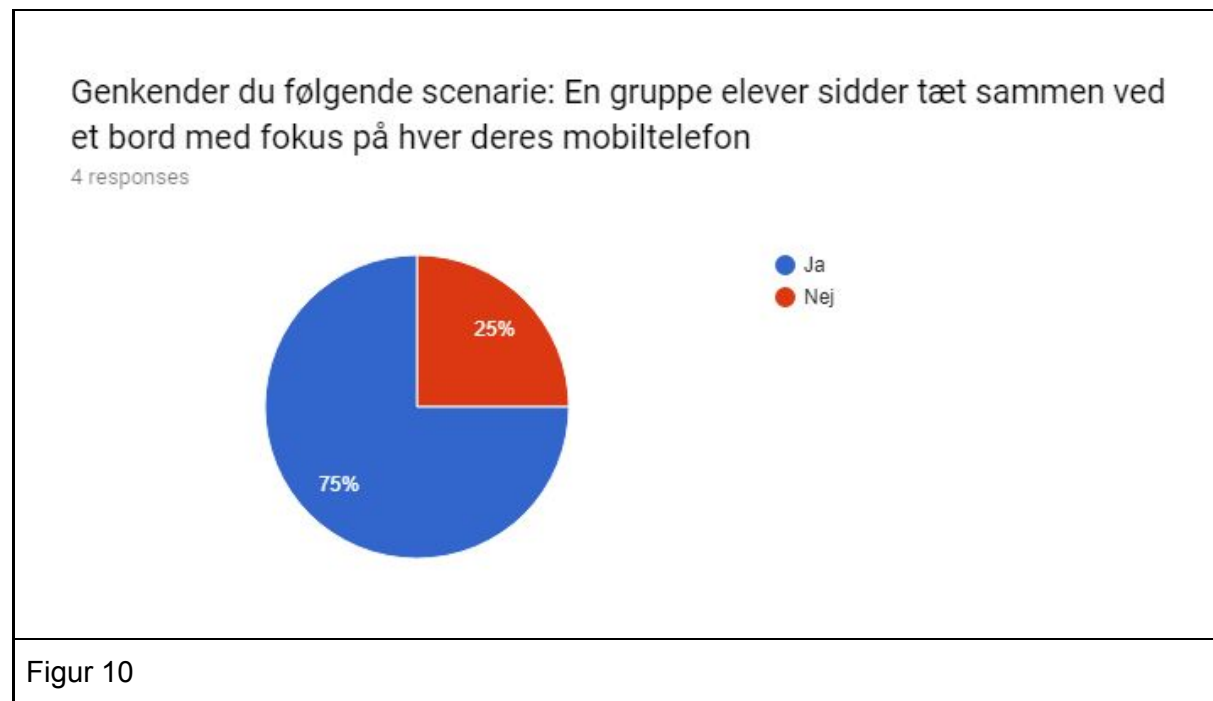


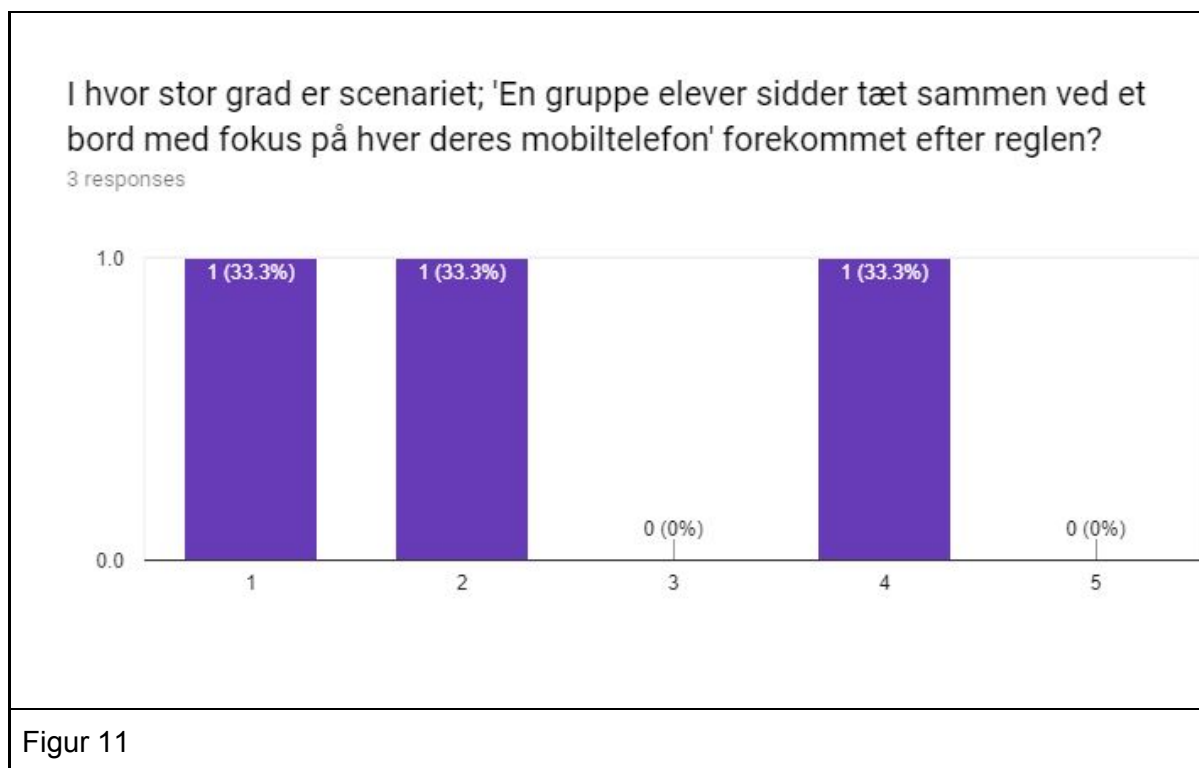
Lærerne synes altså ikke at være enige om, hvorvidt scenariet fra Figur 9 forekommer efter reglen. Én lærer kommenterer til besvarelsen: "Oplevede forleden en elev som valgte at se netflix i min undervisning." Hvis elever ser Netflix i undervisningen, er det selvfølgelig problematisk. Det er svært at konkludere om elevernes faglige fokus er blevet bedre efter reglens indførsel. Det er dog bemærkelsesværdigt, at læreren fremhæver et eksempel med Netflix, fordi denne aktivitet formodentlig også kunne foregå på en computer, hvorved der er grund til at stille spørgsmålstejn ved, om en effektuering af forbuddet mod mobiltelefoner, ville skubbe uønskede aktiviteter over på computeren, hvis de ikke allerede foregår der. Eleverne beskriver i fokusgruppeinterviews allerede nu, at de til tider kan finde på at bruge deres computer til at tjekke Facebook.

For at belyse elevernes sociale adfærd, har vi i spørgeskemaet spurgt lærerne om de genkender et scenarie, hvor eleverne sidder sammen, men fokuserer på hver deres mobil.

Scenariet, der oprindeligt stammer fra interviewet med Katerina, synes at være genkendeligt for lærerne tre ud af fire lærere, der svarer 'Ja'. Se nedenstående *Figur 10*. Dette spørgsmål søger imidlertid kun at bekræfte Katerinas scenarie.

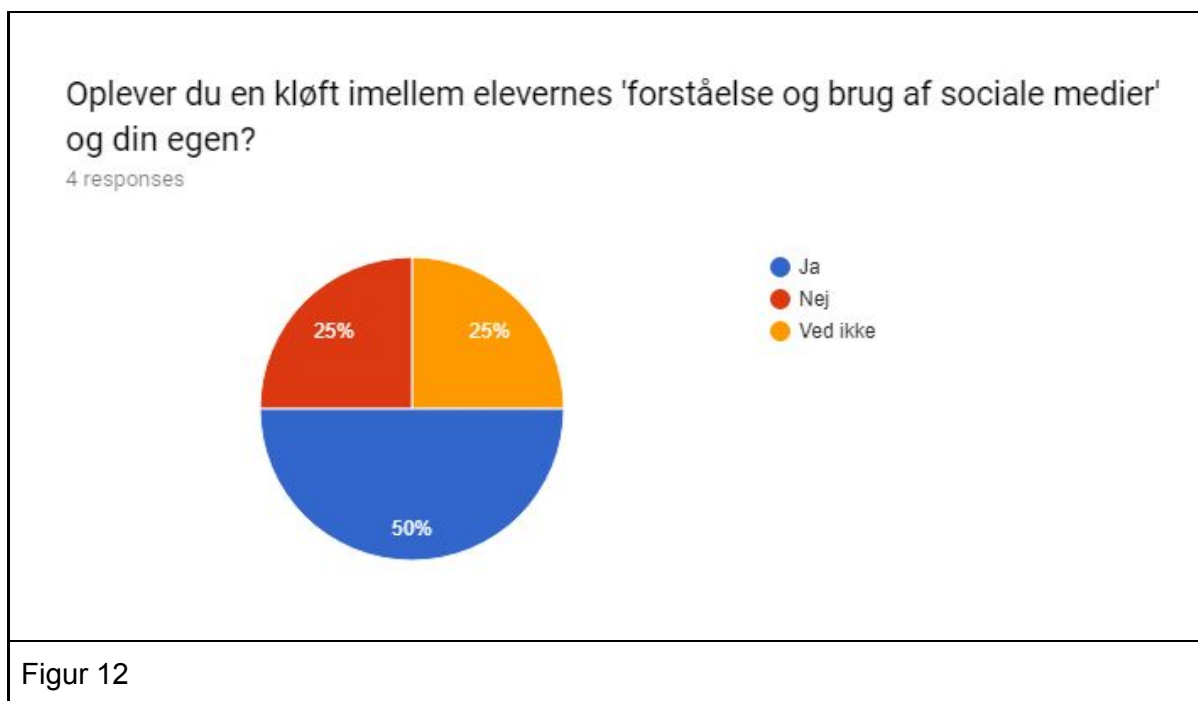
For derudover at undersøge om reglen har haft en effekt på hvorvidt scenariet forekommer, blev følgende spørgsmål stillet de tre lærere som havde svaret 'Ja' til at genkende scenariet: I hvor stor grad er scenariet forekommet efter reglens indførsel. Disse svar ses på *Figur 11*.





Hvad angår figur 11 ses, hvordan der blandt de tre lærere er en tendens hældende mod, at scenariet kun i begrænset omfang finder sted efter reglen. Der er dog én lærer som synes at det forekommer regelmæssigt. Denne tvetydighed indikerer, at reglens indførsel ikke har haft den ønskede virkning på den sociale adfærd angående dette scenarie. Denne pointe understøttes af elevernes synspunkt, som indikerer, at scenariet er fremkommet i høj grad efter reglens indførsel. Se forrige afsnit 5.3 *Eleverne i 8. klasse, Figur 5 og 6*. Undersøgelsen har således indsamlet data til at konkludere, at elevernes sociale udfordring i omtalte scenarie med mobiltelefonen er uforløst. Det ville være interessant at undersøge yderligere gennem observationer, hvordan eleverne snakker sammen i klassen og på de sociale medier, og hvordan de opfører sig socialt i frikvarteret med og uden mobiltelefonen, med henblik på at konkludere yderligere om deres sociale adfærd.

Katerina påpeger i øvrigt en ydmyghed i forhold til, at der er nogle ting ved sociale medier hun ikke forstår grundet sin alder, og hun mener også dette gælder de andre lærere. Det er derfor relevant at spørge ind til, om der er en kløft mellem lærernes og elevernes forståelse og brug af sociale medier. Det blev således undersøgt i spørgeskemaet til lærerne, og resultatet viser en lille tvetydighed. Dette ses i *Figur 12*. Halvdelen af lærerne mener at der er en kløft, mens de to resterende fordeler sig mellem 'ved ikke' og 'nej'.



Det kunne være interessant at be- eller afkræfte, samt undersøge hvordan denne kløft manifesterer sig. Én lærer uddyber i en kommentar til spørgeskema:

“Jeg tror i virkeligheden, at forståelsen er meget ens, men nogle voksne har mere selvkontrol end en elev i 8. klasse til ikke at lade sig forstyrre af telefonen. (Bilag 10)

Det er bemærkelsesværdigt, at denne lærer vurderer det til at handle om selvkontrol. Samtidig argumenterer læreren for, at evnen til selvkontrol ikke er lige stor hos alle, uanset alder, hvorfor det ifølge den logik ikke er alderen der er afgørende for måden vi bruger sociale medier med mere på. Man kunne tolke dette som værende en hentydning til modenhed. Det er dog samtidig interessant at overveje, hvad der konstituere selvkontrol, og om man ikke netop vil kunne beskrive selvkontrol som relateret til en dannet og refleksiv person. Om selvkontrol opleves som en essentiel del af en eventuel kløft kunne således også være interessant at undersøge nærmere. Ud fra elevernes og Katerina's synsvinkel, bruger eleverne i meget lav grad mobilene og sociale medier som faglige redskaber. Dette er kritisk, da det kan øge en potentiel kløft mellem lærernes og elevernes forståelse og brug af sociale medier.

5.5. Delkonklusion

Gennem analyseafsnittet ses det fra lærernes perspektiv, at der potentielt kan være en kløft imellem eleverne og lærernes forståelse og brug af sociale medier. Det kan konkluderes, at lærerne hovedsagligt ikke engagerer sig i eller bruger sociale medier i undervisningen, og at eleverne generelt engagerer sig i og bruger sociale medier. Dette skaber en risiko for misforståelse og uenigheder mellem lærer og elever, når det handler om brug af sociale medier.

Både fra lærernes og elevernes perspektiv ses, at eleverne ikke er blevet mere reflekterede over deres brug af sociale medier efter reglen. Dertil kommer, at lærerne er positivt stemt om reglen, men ikke håndhæver den i praksis. Dette med undtagelse af Katerina. Eleverne bekræfter også i deres udtalelser, at reglen ikke overholdes. Det kan således konstateres at reglen, eller mangel på samme, ikke har medført at eleverne er blevet mere reflekterede i deres brug af sociale medier og mobiltelefoner. Én af årsagerne til, at reglen ikke er lykkedes findes formodentlig i det manglende ejerskab, som Katerina gav udtryk for, at hun ønskede eleverne skulle have. Dette kommer til udtryk både hos eleverne og lærerne. Eleverne beskriver frustrationer ved reglen, eksemplificeret ved Annabel, der peger på, at det er manglende tillid fra lærernes side, ikke at lade eleverne selv bestemme over deres telefoner. Derudover bliver det famøse mobilskab ødelagt og fjernet inden for ganske kort tid efter reglens indførelse, hvilket også tyder på meget ringe grad af ejerskab af reglen blandt eleverne. Én lærer giver også udtryk for at vedkommende glemmer at samle mobilene ind, hvilket tyder på et begrænset ejerskab i reglen blandt nogle af lærerne. Katerina beskriver, at hun gennem snakke med klassen har forsøgt at indgyde ejerskab, men eleverne husker dårligt disse snakke. Rasmus beskriver, at han husker at blive introduceret til reglen, men synes ikke at give udtryk for, at dette har været en dialog. Således tyder noget på, at de gode intentioner om ejerskab slet ikke er lykkedes, og det er altså sandsynligt at dette har haft en negativ virkning på reglen og om denne bliver overholdt. Der er ligeledes, og måske netop derfor, heller ikke nogle faglige gevindster eller fremgang at spore ud fra vores data. Eleverne synes ikke at være blevet mere fagligt fokuserede, selvom der er små tegn hist og her. Annabel beskriver, at de tegn på fremgang der er, nok mere handler om, at de går i 8. klasse, hvorfor det de lærer, ifølge hende, nu betyder noget. Hun påpeger samtidig, at det reelt kun var to-tre elever som blev forstyrret før reglen. Overordnet set, får vi indtryk af, at eleverne ikke oplever at reglen har den store effekt, og at det er et lille problem, som det også formuleres i en kommentar i elevernes spørgeskema. Eleverne giver således udtryk for, at reglen er ligegyldig, men viser samtidig ved at bryde skabe op, at dette ikke er helt så

simpelt. Der er tydeligvis nogle stærke holdninger til reglen, uanset om disse stammer fra en forestilling om reglen, som Annabel og Josef snakker om eller en oplevelse af frihedberøvelse. Tække & Paulsen beskriver netop, at elever vil opleve forbud som overgreb, hvilket taler for en oplevelse af frihedsberøvelse. Det er desuden svært at sige om eleverne har ændret deres vaner, men det tyder ikke på det er tilfældet.

Endeligt kan det siges at elevernes digitale dannelsesproces som konsekvens af reglens indførsel, ikke tyder på at have omhandlet udvikling af ny hensigtsmæssig adfærd med teknologi, gennem reflekteret brug af sociale medier, herunder øget fagligt fokus. Katerinas ønske om at være medspiller spoles desuden af reglen, der lægger op til en aversiv ledelsesadfærd.

KAPITEL 6 Diskussion

I det følgende vil vi diskutere udvalgte kritiske aspekter ved afhandlingens analyseresultater og metodevalg. Først vil vi diskutere, om skolen kan implementere en alternativ strategi, og hvilke fordele og ulemper en sådan vil præsentere, i forhold til den nuværende strategi. Dernæst diskuterer vi forskellige perspektiver på lærerrollen over for dannelse, herunder, hvordan den nuværende strategi ser på lærerrollen, og hvordan en alternativ vejledende lærerrolle kan beskrives, og hvilke krav og udfordringer, der er for lærerrollen i det moderne samfund. Til sidst diskuterer vi nogle problematikker ved dataindsamlingsmetoden, inden vi fremkommer med en kort delkonklusion.

6.1 Diskussion af analysens resultater

6.1.1 Strategi for digital dannelse og ejerskab

Ad analysen er det konkluderet, at lærerne hovedsagligt ikke engagerer sig i eller bruger sociale medier i undervisningen, og at eleverne generelt engagerer sig i og bruger sociale medier, hvilket kan skabe en kløft mellem lærerne og eleverne. Dette hænger sammen med valget af strategi - beskrevet af Tække & Paulsen som *Forbud* eller *Ligegyldighed* versus *Mellemvejen*, og beskrevet af Lawson & Henderson som *Prohibite* eller *Ignore & compete* versus *Educate*, *Incorporate* og *Take breaks*. Med udgangspunkt i dette er det interessant at diskutere, hvilke alternative strategier skolen kunne have implementeret, og hvilket ejerskab eleverne ville have i disse. Dette med udgangspunkt i analysen, som viste at, eleverne sandsynligvis ikke har erhvervet sig nye vaner for brug af sociale medier og mobiltelefoner, og at reglen ikke ifølge vores data udmønter sig i et stærkere fagligt fokus eller en mere hensigtsmæssig social adfærd. Spørgsmålet er med andre ord, hvordan skolen ved hjælp af

strategier vil kunne skabe et bedre læringsmiljø, både fagligt og socialt, som tager højde for ovennævnte problematik. Der er således to aspekter ved denne problematik. Hvis vi først forholder os til det faglige aspekt, er udfordringen her, at lærerne oplever, at eleverne bruger mobiltelefonerne til at kommunikere med hinanden og omverdenen eller at se Netflix i undervisningen. Der er altså tale om, at lærerne er bekymrede for, at elevernes fokus ikke er forbeholdt undervisningen. Skolen vælger, for at løse dette problem, en forbudsregel ud fra logikken om, at hvis adgangen til mobiltelefonerne begrænses, så begrænses elevernes fragmenterede fokus. Men denne logik indeholder flere udfordringer. For det første tager skolen med denne regel ikke forbehold for, at samtlige elever også har en computer. Eleverne har altså mulighed for at fjerne opmærksomheden fra undervisningen og benytte sig af de væld af muligheder som internettet tilbyder uafhængigt af om reglen overholdes. Der kan naturligvis argumenteres for, at det er nemmere at se, om eleverne sidder med deres computer fremme eller ej, modsat telefonen, der er mindre og nemmere at skjule. Rasmus påpeger imidlertid, at det er nemmere at skjule, hvad han bruger computeren til, end telefonen, når hele klassen alligevel sidder med computeren fremme. Dette belyser samtidigt en fundamental og essentiel udfordring ved reglen og den bagvedliggende logik. Nemlig, at det er skolens ansvar at styre eleverne. Der skabes således en afstand mellem lærerne og eleverne, og denne modarbejder samtidig, hvad Katerina beskriver som et ønske om at være medspiller. Afstanden modarbejder det, Tække & Paulsen kalder social integration, når de taler om en tillidsbaseret relation. Der er med andre ord behov for at overveje, hvordan skolen kan understøtte en sådan tillidsbaseret relation, i stedet for at modarbejde den. Lærerne og skolen må altså skifte deres perspektiv, således eleverne bliver til en ressource for samarbejde og ikke omvendt. Samtidig må lærerne heller ikke falde i en tillids-grøft, og stole blindt på eleverne, eller bruge en ligegyldigheds-strategi eller med *Ignore & Compete*. Det er således en balancegang at understøtte eleverne og deres egen tankevirksomhed, uden at overlade dem til sig selv. Desuden kan der argumenteres for at denne tilgang initierer til refleksion, hvilket kan siges potentielt at bidrage til en styrket selvkontrol (Tække & Paulsen, 2015). Netop selvkontrol er, som det fremgår af analysen, fremhævet af en lærer i en kommentar til spørgsmålet om, hvorvidt der er en kløft mellem lærernes og elevernes forståelse og brug af sociale medier. Det er interessant at overveje, hvad der konstituerer en sådan selvkontrol. Vi argumenterer for, at ejerskab over egne handlinger er en central del af en sådan evne, fordi der gennem ejerskab tages ansvar for egne handlinger, hvilket kan relateres til oplevelsen af frihed til selvbestemmelse. Således er det interessant at overveje, hvordan skolen kan understøtte et læringsmiljø med hentydning til de tre behov i SDT, og hvordan dette kan skabe en positiv udvikling blandt eleverne. I

denne henseende kunne det være interessant at overveje, hvordan en dramadidaktisk tilgang, som beskrevet i *Kapitel 2*, afsnit 2.2.4 *Strategi 1*, kunne have understøttet initieringen af refleksion, som Tække & Paulsen efterspørger. Denne strategi har samtidig mulighed for at inddrage sociale medier, hvorved den er en *incorporate* strategi. Således kunne skolen have hyret en professionel teatertrup til at komme forbi og lave et relevant stykke, for at understøtte de ejerskabssnakke som Katerina beskriver. Alternativt, hvis dette ikke var muligt, for eksempel grundet manglende ressourcer, kunne skolen selv have inkluderet eleverne i at opsætte et stykke, og derigennem initiere refleksioner over mediebrug. Disse ejerskabssnakke's meget begrænsede succes har vi gennem analysen beskrevet. Med udgangspunkt i elevernes udtalelser om dette, kunne det tyde på, at eleverne ikke har oplevet en frihed til selvbestemmelse ved disse snakke, men derimod har følt sig magtesløse overfor, hvad der må have lydt som en drastisk ændring af deres hverdag. Annabel og Josef snakker også om, at tanken måske er værre end oplevelsen. Med udgangspunkt i SDT, kunne en ejerskabssnak måske have været mere succesfuld, hvis der var taget højde for at italesætte de tre behov i SDT. For at gøre dette kunne lærerne have inddraget eleverne i udformningen af reglen, hvorved eleverne ville have mulighed for at opleve ikke bare frihed til selvbestemmelse, men også mulighed for gennem denne indflydelse en oplevelse af kompetence, fordi de gennem inddragelsen oplever at blive værdsat. Samtidig kan vi med udgangspunkt i Tække & Paulsen påpege at netop inddragelsen af eleverne ville bidrage til en tillidsbaseret relation, som også er en del af SDT, der beskriver et behov for oplevelse af trygge tilhørsforhold. Ved en sådan italesættelse, ville eleverne således opnå en dybere og stærkere forbindelse til reglen. Som del af en sådan dialog, kunne eleverne eventuelt også arbejde med analyse og fremlæggelse af forskellige sociale medier og enheders funktioner, hvilket gør strategien til en *Educate* strategi. Dette ved, at denne tilgang kan være med til at udvide elevernes viden eller forståelse for emnet sociale medier. Gennem fremlæggelse tillægger ikke bare eleverne sig en refleksivitet, men lærerne får også indblik i elevernes viden om sociale medier og enheder. Katerina beskriver netop et ønske om at forstå de sociale medier bedre. Der kan således argumenteres for, at denne tilgang, som kan beskrives som en person-fokuseret ledelsesadfærd, ville understøtte ikke bare elevernes oplevelse af ejerskab, men også lærernes indsigt i samtidens sociale medier. En udfordring for denne løsning kunne måske ses i ressourcer, fordi den ikke kan klares på en enkelt lektion, men ville kræve flere dage dedikeret til dette. I en moderne folkeskole med krav som arbejdstidsregler og læringsmål som lærerne må leve op til, ville det muligvis blive en udfordring, fordi lærerne allerede er spændt hårdt for, for at nå i mål med disse. Om den enkelte skole således kunne anvende

en sådan strategi, uden midler eller støtte fra udestående instanser er derfor nok ikke et uvæsentligt spørgsmål. Men spørgsmålet er også, om ikke denne problematik er så vigtig, at det ville være ressourcerne værd. Med andre ord, om ikke dette problem, som kan siges at høre inde under digital dannelse, ikke bør gives den opmærksomhed, som det behøver. Netop opmærksomhed er en del af kernen af problematikken, som lærerne beskriver. Således kan det argumenteres, at problemer sjældent løses rigtig godt, hvis de ikke får den opmærksomhed, de behøver.

6.1.2 Lærerrollen

Vi har i løbet af denne afhandling beskæftiget os hovedsageligt med elevernes digitale dannelse, og deres mediebrug, særligt med fokus på mobiltelefonen og sociale medier. Men et mindst lige så væsentligt og interessant emne, er lærernes digitale dannelse. Som det fremgår af analysen vil Katerina for eksempel gerne være medspiller, men hun påpeger selv nogle udfordringer, som unægteligt må stå i vejen for den rolle. Den aversive lederskabsadfærd, som forbyder brugen af mobiltelefoner er ikke motiverende. I modsætning hertil er der den person-fokuserede lederskabsadfærd, som fokuserer på at styrke relationen mellem lærer og elev gennem opbakning, medbestemmelse, selvudviklings-evner, sammenhold og teamwork, hvilket er i tråd med hendes ønske om at give ejerskab til reglen og være medspiller i elevernes digitale dannelsesproces. Denne pointe understøttes af SDT, hvor et miljø med ringe eller ingen opfyldning af de tre behov påvirker individets trivsel og læring negativt. For eksempel ved at fratage oplevelsen af frihed til selvbestemmelse. Spørgsmålet er, hvilken rolle vi ønsker lærerne skal have for eleverne. Hvis vi stryger den digitale del af digital dannelse, og udelukkende forholder os til begrebet dannelse, er spørgsmålet måske nemmere at besvare. I så fald er spørgsmålet, hvordan eller hvorvidt en folkeskolelærer skal forberede eleverne på det samfund som eleverne kommer ud i, når de er færdige med skolen. Med andre ord, hvilke aspekter eller emner, vi som samfund ønsker eleverne har indsigt og forståelse for, udover, at de mestrer danskfaglige kundskaber såsom at læse og skrive, matematikfaglige kundskaber såsom at regne, herunder plus og minus, gange og dividere, og så videre. Forbudsreglen kan i denne sammenhæng ses som udtryk for en material dannelses-logik ved sit fokus på undervisningens indhold, modsat den formale dannelse, der har fokus på personlige og individuelle kvaliteter. Det kan således siges at den formale dannelse glider i baggrunden. Det kan diskuteres hvilke ikke-fagfaglige egenskaber, der er nødvendige for at fungere i det moderne samfund, både i forhold til, at eleverne skal kunne agere selvstændigt som voksne mennesker, og i forhold til hvilke egenskaber det er i samfundets interesse, at eleverne

besidder, så de bidrager til samfundet, som en god samfundsborger. Den formale dannelse synes at gå hånd i hånd med den person-fokuserede ledelsesadfærd. Lærerens rolle er derfor også afhængig af samfundsnormer og kultur. Heriblandt samfundets dannelsesideal. I gamle dage sendte man unge mennesker på en dannelsesrejse. Vi kan med udgangspunkt i Kant, som han beskrives af Tække & Paulsen (2015), antage at formålet var at danne dem og udvide deres forståelseshorisont. I dag er unge ved hjælp af smarte enheder og teknologi allerede udsat for andetheder, som Drotner ville kalde det, fra de er helt små. Således er mennesker i dag nærmest født i en form for dannelsesrejse, da de som helt små børn kan lære at betjene en iPad og gå på Youtube. Men ligesom vi bør være varsomme med at lade små børn alene med en iPad, må vi også være varsomme med ældre børn. De fleste ville ikke lade en 14 årig tage på dannelsesrejse alene og det giver heller ikke mening at give en 14 årig lov til at færdes frit uden opsyn på internettet, herunder specielt sociale medier. Eksempelvis ville man ikke ønske at den 14 årige skulle møde en voldelig person eller blive udsat for vold. Dette scenarie kan sammenlignes med, at den 14 årige går på opdagelse på youtube og finder en voldelig video, som ikke er egnet til 14 årige. Begge scenarier sender nogle forkerte værdier til den 14 årige om hvad der er OK. Denne pointe understøttes desuden af O'Keeffe & Clarke-Pearson (2011) i begrebsafklaringen under afsnit 1.4.1 *Konsekvenser ved brugen af sociale medier*. Dette ved at, unge mennesker stadig er i udvikling socialt og følelsesmæssigt.

Spørgsmålet er hvilke krav dette stiller til lærernes rolle, foruden hvilke krav det stiller til resten af samfundet, herunder forskere, forældre, politikere, foreninger med mere. Hvis lærerne bør agere som vejledere på denne rejse og i denne digitale dannelsesproces, er et argument, at politikerne bør understøtte dette, ved rammer og formål, sådan som Katerina efterspørger. At kunne skabe sådanne rammer for vejledning stiller dog ikke kun krav til politikerne. Vi vurderer, at lærerne skal være opdateret på moderne samfundsvilkår, herunder have indsigt i samfundets, verdens og teknologiens udvikling og hvordan denne bruges, ikke mindst brugen af de sociale medier, fordi der kan argumenteres for, at teknologien er med til at konstituere rammerne for samfundets udvikling. Således er det med dette perspektiv problematisk at Katerina beskriver, at hun ikke kan følge med, eller har overblik over udviklingen i brugeradfærd på de sociale medier, og reglen om forbud kommer derfor til at fremstå som en nødbremse. Reglen kan ses som et udtryk for en holdning, hvor dannelse ses i det materiale syn, og samtidig er den udtryk for en lærerrolle, der synes mindre vejledende og mere bestemmende. Spørgsmålet er altså, om forbud, forbundet til en oplevelse af utryghed, er den rigtige måde at agere som lærer, og om lærerrollen ikke handler om at vejlede og understøtte de unge mennesker i en digital dannelsesproces. Hvis

den gør det, er den nuværende regel en udfordring for denne rolle. Hvis det derimod handler om et fokus på undervisningens indhold - altså det fagfaglige, kan man argumentere for, at reglen er på sin plads, fordi det ikke er lærernes rolle, at understøtte og vejlede eleverne i en digital dannelsesproces. Dette ses også i Katerinas argument for reglen. Hun beskriver, at formålet med reglen blandt andet er at skabe mere nærvær, ro og koncentration. På overfladen synes dette at give god mening, men spørgsmålet er, om der er ikke er mere brug for den formale dannelse i udviklingen af videnssamfundet og den digitale revolution, hvor unge i større og større grad bruger tid på de sociale medier og digitale medier. Når de unge i fremtiden kommer ud af skolen, er det sandsynligt, at de vil opleve at blive bombarderet med indtryk i mange henseender og situationer. For at kunne fungere i et sådant videnssamfund, argumenterer vi for, at det er en del af elevernes digitale dannelsesproces, at lære at kunne ignorere og lukke mentalt ned for visse indtryk, fordi de ellers risikerer et højt stressniveau og en kunstig følelse af krise i henhold til CPA. For at forebygge denne problematik, bør dette foregå i trygge rammer, hvorfor det for lærerrollen er vigtigt at understøtte denne dannelsesproces i skolen.

6.2 Diskussion af metodevalg

Det kunne have været brugbart at foretage en mere intervenerende undersøgelse med udgangspunkt i eksempelvis aktionsforskning eller participatory design. Det kunne her have været interessant, at indgå i klassens online fællesskaber og samtidig udføre deltagerobservationer på skolen i et fortsat studie. Tilmed, hvis muligt, at indgå, parallelt med deltagerobservationerne, i en dybere dialog med klasselæreren Katerina om hendes behov for at understøtte digital dannelse for brugen af sociale medier. Fokus for dette studie har været på at forstå sammenhænge og oplevelser relateret til implementeringen af en forbudsregel for mobiltelefoner, hvorfor det ved yderligere forskning inden for casestudiet, på baggrund af denne indsigt, ville være oplagt at anvende en mere intervenerende forskningsdesign.

Det kan diskuteres hvorvidt vi har brugt spørgeskemaundersøgelsen til at underbygge og validere på basis af interviewene. I spørgeskemaet til eleverne spørges ind til deres brug af sociale medier, men da vi ikke spørger ind til, hvordan eller i hvor høj grad lærerne bruger sociale medier i undervisningssammenhænge eller generelt, kan vi ikke sammenligne deres forståelse og brug direkte med elevernes. Dette skaber en udfordring i analysen, angående hvorvidt en kløft mellem lærernes og elevernes brug og forståelse af sociale medier eksisterer. I spørgeskemaundersøgelsen af et scenarie, fra interviewet med Katerina, søger

vi at underbygge, hvorvidt der er tale om udfordringer omkring elevernes adfærd. Her opstår en mangel ved spørgeskemaundersøgelsen. Vi spørger udelukkende ind til, om scenariet; *nogle elever som sidder ved et bord med hver deres mobil* forekommer, hvorved vi ikke får be- eller afkræftet om dette scenarie opfattes som et problem blandt de øvrige lærere, eller om dette alene er Katerinas opfattelse. Således bliver det også svært at udtale noget om elevernes sociale adfærd med et kritisk perspektiv. Dette må betragtes som en fejl, der kunne være rettet ved at tilføje et ekstra spørgsmål, der kunne have lydt: "Opfatter du dette scenarie som udtryk for en problematisk social adfærd blandt eleverne?"

Vi har efterstræbt at sige så lidt så muligt og stille passende spørgsmål som anbefalet af Creswell (2012), men vi har gentagne gange måtte erkende, at vi har formuleret spørgsmålene for lange, hvilket kan blive en udfordring for interviewdeltagere. Det kan diskuteres, hvorvidt spørgsmålene er formuleret ledende, hvilket selvfølgelig ikke er tilstræbt. Ved interviewene fokuseres udelukkende på interviewdeltagernes oplevelser og tanker og ikke på interviewers (Vallgård & Koch, 2012), hvilket vi mener er lykkedes i høj grad. Dette dels på grund af fravalget om at tage noter i interviewet, men også ved at vi gentager hvad vi hører, hvilket dermed bekræfter om udsagnene er korrekt forstået. For at sikre, at interviewdeltagerne ikke brændte inde med pointer, spurgte vi til sidst om interviewdeltagerne havde yderligere emner de mente var relevante. Dette også som anbefalet af Vallgård & Koch (2012).

Det kan diskuteres hvorvidt vi har brugt interviewene på en videnskabelig etisk korrekt, stringent og frugtbar måde. Ved transskriptionen af det ene interview erfarede vi, at eleverne til tider både snakkede i munden på hinanden, hurtigt samt til tider utydeligt. Dette gav nogle udfordringer i forhold til transskriptionen. Det kan diskuteres hvorvidt interviewer bør irttesætte eleverne undervejs for at sikre den bedste indsamling af data. Det er interviewers primære ansvar at sikre sig, at temaerne i interviewguiden dækkes - ikke at irttesætte elevernes tempo og sociale adfærd. Således må interviewer også gøre sig bevidst om hvilken effekt det kan have at irttesætte elevernes opførsel og adfærd, herunder tempo. Argumentet for, handler om at lyden bliver mere tydelig, men interviewer risikerer dermed også, at eleverne demotiveres, og at der skabes en dårlig stemning i lokalet. Hvis eleverne ikke føler sig kompetente nok til at snakke, øges risikoen desuden for at alle temaerne i interviewguiden ikke bliver dækket. Disse overvejelser er gjort efter anbefaling af Vallgård & Koch (2012), som skriver, at tempoet delvist styres af interviewdeltager, og at det er interviewers ansvar at temaerne i interviewguiden dækkes.

I interviewene indhentede vi samtykke hos forældrene, samt gjorde eleverne opmærksomme på de formelle forhold og formål med interviewet, herunder anonymitet og frivillighed. Ud fra analysen fortolker vi, at eleverne omtaler delvist sårbare og private emner, hvilket yderligere berettiger etiske forbehold. Dette gælder ikke mindst i henhold til at, eleverne flere gange gav udtryk for, at de ikke ønskede at deres lærer skulle kunne identificere deres svar. Disse etiske forbehold blev desuden imødekommet ved ikke at spørge yderligere ind til elevernes sociale interaktioner i undervisningen, selvom disse kunne have været interessante at undersøge i sammenhæng med deres faglige udfordringer og potentielt sociale udfordringer. Det kan i forlængelse af denne kommentar påpeges at yderligere dataindsamling om elevernes motivation ville være brugbart, som udgangspunkt for udvikling af et didaktisk løsningsforslag. Endeligt er det kritisk at data omhandler et sårbart emne, da det kan forringe dataens kvaliteten. Eksempelvis ved at eleverne lyver eller fortæller den halve sandhed.

6.3 Delkonklusion

På baggrund diskussionsafsnittet, kan vi konkludere følgende: Skolen kunne med fordel implementere en ny strategi, som tager højde for de tre behov i SDT og placerer sig mellem forbud og ligegyldighed. Denne strategi stiller krav, ikke kun til lærerrollen, men også til et bredt samarbejde på tværs af flere grupper i samfundet, herunder forældre, politikere og forskere. Samtidig argumentere vi for, at strategien kan afhjælpe problematikken omkring, hvad vi mener er manglende refleksioner blandt eleverne. Vi argumenterer for, at en person-fokuseret strategi, der tager forbehold for SDT, hvor lærerrollen er vejledende, gavner elevernes tryghed, trivsel og læring. Som del af en sådan strategi påpeger vi gevinster ved at lade eleverne analysere og præsentere teknologi og sociale medier. Vi argumenterer desuden for, at skolen ved at inddrage eleverne i udformningen af skolens strategi understøtter elevernes mulighed for at opnå en oplevelse af ejerskab, som også i analysen fremstår som et særligt kritisk punkt for den nuværende strategi. Endeligt argumenterer vi for at den nuværende strategi understøtter den materiale dannelse og et fagligt fokus frem for en udvikling af personlige kvaliteter.

KAPITEL 7: Konklusion

Vi kan således konkludere med udgangspunkt i specialets problemformulering: *“Hvad har en forbudsregel for mobiler i skoletiden og brugen af sociale medier betydet i en digital dannelsesproces for en 8. klasse på en dansk folkeskole.”*

Denne problemformulering er undersøgt gennem et litteraturreview, med fokus på, hvordan sociale medier kan indgå konstruktivt i folkeskoler, for at belyse et alternativt perspektiv til forbudsreglen. Desuden er der foretaget et interview med en klasselærer for at undersøge argumenter, fordele og ulemper ved en sådan forbudsregel, samt to fokusgruppesamtaler med to grupper elever, af henholdsvis to og tre personer. Disse fokusgruppesamtaler søgte at understøtte og udvide de indsigter, der var fremkommet ved interviewet med klasselæreren. For at understøtte pointer og be- eller afkræfte disse, blev der desuden foretaget to spørgeskemaundersøgelser, til henholdsvis eleverne og lærerne tilknyttet klassen. Med udgangspunkt i disse dataindsamlinger, har vi foretaget en analyse af hvad skolens forbudsregel har betydet for elevernes og lærernes oplevelse af reglen i praksis. Dernæst er lærernes udsagn sammenholdt med elevernes. Herved har vi belyst reglen i praksis med henblik på dens betydning for elevernes digitale dannelse.

Gennem denne analyse fremgår det, at der er nogle problematikker omkring elevernes oplevelse af ejerskab over reglen. Klasselæreren påpeger at ejerskab i reglen er vigtigt. En anden lærer påpeger at selvkontrol er vigtig for brugen af sociale medier. I tråd med begreberne ejerskab og selvkontrol, lægger Self-Determination Theory vægt på selvbestemmelse, hvilket er en kritik af at forbyde - at fjerne oplevelsen af frihed til selvbestemmelse. Desuden fremgår det, at eleverne slet ikke, eller kun i meget begrænset omfang, er refleksive over deres brug af mobiltelefonen, computeren og sociale medier. Derudover kan vi konkludere, at forbudsreglen hverken overholdes af eleverne eller håndhæves af lærerne. Vi mener dertil, at der potentielt set potentielt set kan være, hvad vi betegner som en kløft mellem lærernes forståelse og brug af sociale medier overfor elevernes. En sådan kløft er problematisk, blandt andet fordi den skaber risiko for misforståelser og samtidig bliver en udfordring for lærerens rolle som medspiller. For at kunne konkludere dette entydigt, ville det kræve mere data. Eleverne giver udtryk for frustrationer med reglen og beskriver at mobilsagnet blev brudt op inden for ganske kort tid, hvilket vi ser som udtryk for de stærke holdninger der er på spil. Vi kan således konkludere, at eleverne har udvist en adfærd, der tyder på en oplevelse af frihedsberøvelse. Det er her værd at påpege, at vi konkluderer at eleverne generelt beskriver deres adgang til mobiltelefoner som et lille problem. Desuden beskriver nogle elever, at når de ikke kan bruge mobilen til at tilgå de sociale medier, bruger de den bærbare computer. Dette i modsætning til klasselærerens opfattelse. Reglen i praksis har ikke haft bemærkelsesværdig indflydelse på elevernes brug af sociale medier. Den manglende refleksion over deres brug

af sociale medier kan kædes sammen med, at reglen ikke har haft en indflydelse på denne del af deres digitale dannelsesproces. Det tyder på at eleverne ikke anser deres brug af sociale medier i undervisningen som værende et bemærkelsesværdigt problem for deres faglige fokus. Vi argumenterer derudover for at den nuværende strategi understøtter den materiale dannelse og et fagligt fokus frem for en udvikling af personlige kvaliteter.

Der tegner sig således nogle udfordringer i forbindelse med reglen. Dette har givet os en indsigt, som vi gennem diskussionen har forsøgt belyst konstruktivt, ved at fremstille en alternativ strategi. Denne strategi tager højde for de tre behov i Self-Determination Theory, og ser læreren som en vejleder med en person-fokuseret ledelsesadfærd i den digitale dannelsesproces. Vi argumenterer for at denne strategi gavner elevernes tryghed, trivsel og læring. Samtidig stiller den krav til samarbejde mellem forældre, skoler, politikere og forskere med mere. Desuden argumenteres for, at denne strategi bør inddrage eleverne i udformningen af regler for brug af mobiltelefoner og andet udstyr, for at understøtte elevernes ejerskab i disse regler. Strategien lægger sig samtidig mellem forbud og ligegyldighed i forhold til Tække & Paulsen, hvorved vi argumenterer for inddragelse af sociale medier og teknologi i undervisningen, når disse understøtter opgaver i undervisningen. For eksempel ved undersøgelse, analyse og præsentation af sociale medier og teknologier, for samtidig at understøtte lærernes indsigt i disse. Desuden konkluderer vi, at det er vigtigt at eleverne under trygge rammer lærer at bearbejde mange indtryk, og at lukke ned for de irrelevante, for at undgå at blive stresset og risikere en kunstig krise, som beskrevet i Continuous Partial Attention. Vi argumenterer for at en sådan involverende strategi kan afhjælpe problematikken omkring, hvad vi mener er manglende refleksioner blandt eleverne.

Slutteligt bør det påpeges at undersøgelsen ikke har kunnet betegne elevernes omgang med deres mobiltelefoner ved samme bord, som en problematisk adfærd. Dette skyldes som beskrevet i diskussionen, at spørgeskemaundersøgelsen på dette punkt er mangelfuld i sit design.

KAPITEL 8: Perspektivering

Igennem litteraturreviewet og analysen har vi påpeget vigtigheden af at anvende strategier og didaktiske løsningsforslag, der involverer elevernes brug af sociale medier og understøtter deres refleksion over denne brug. Men et sådant didaktisk løsningsforslag eller en sådan involverende strategi er ikke afprøvet i praksis, hvilket ville være brugbart i forhold til at belyse de reelle udfordringer og potentialer tilknyttet strategien. Ved et videre

interventionsforløb er det brugbart at have nedenstående problematik i den overdimensionerede tendens til konkurrence i mente.

Camilla Hutters og Astrid Lundby⁴ beskriver forbindelsen mellem konkurrencestaten, vækst og uddannelse. I forlængelse af denne forbindelse, ser vi, at unge mennesker, der går i det danske uddannelsessystem skal konkurrere. Først med børn fra resten af Danmark, Europa og resten af verden, og senere når de bliver en del af et globalt arbejdsmarked. I konkurrencen er der kun én ting der gælder - at vinde. Det ligger som en underliggende præmis for konkurrencen, at der er en vinder, men også en taber. Det er en gængs forestilling, at dette kræver, at de unge besidder nogle kompetencer, og det giver anløb til en anden måde at anskue skolen på. I relation til dannelsesidealer, er der med Drottners ord tale om en form for funktionalistisk dannelse, som primært drejer sig om kompetencer. I afsnittet om digital dannelse, beskrives flere gange, hvordan der ses et funktionelt og færdighedsorienteret aspekt af dannelse. Vi ser dog udelukkende det funktionalistiske aspekt som en *del* af den digitale dannelse, hvorfor vi mener dette fokus på konkurrence må genovervejes, hvis eleverne ikke skal ende med en halv-dannelse, for at bruge Drottners ord. Det er således interessant, hvilken rolle konkurrencestaten, og det dertil hørende fokus på konkurrence, betyder for det miljø eller den kultur, eleverne vokser op og lærer om verden i. Hutters & Lundby (2014) beskriver, at flere uddannelsesforskere peger på spredningen af en *performancekultur*, hvor eleverne tillærer en forståelse af uddannelse som det at *demonstrere sin kunnen*. Vi ser dette som en logisk konsekvens af en konkurrencepræget kultur, hvor individer opfattes binært som vinder eller taber. Således bliver det et spørgsmål om at måle sin værdi i sine præstationer, over for andres præstationer. Vi argumenterer for, at dette sætter et enormt pres på individet. Samtidig med udbredelsen af digitale teknologier som sociale medier får unge mennesker stillet nogle værktøjer til rådighed, som fremstiller og understøtter illusionen om, at værdi er noget folk demonstrerer gennem *likes* og positive tilkendegivelser. Hutters & Lundbys pointer understøttes af forskerne Niels Ulrik Sørensen, Mette Pless, Noemi Katznelson og Mette Lykke Nielsen⁵, der beskriver en individualisering med henvisning til Pedersen (2011) og Kelly (2007), der peger på en sammenhæng mellem neoliberale politikker, der har ført til et ændret politisk og økonomisk landskab, hvor stigende markedsorientering fører til en skærpelse af udskillelsesmekanismerne i samfundet. Her beskriver Sørensen et al. (2017) således, hvordan perfektionisme ikke længere er et mål i det fjerne, men er blevet et mål for alle. De taler om begrebet *perfekt normalitet*, og mener hermed at unge søger en perfektionisme, som de opfatter værende en norm for deres

⁴Fra Aalborg Universitet, i rapporten "Læring, der rykker" fra 2014 udarbejdet for Center for Ungdomsforskning.

⁵ Ved Aalborg Universitet, i rapporten *Picture Perfect: Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster* fra 2017.

venner og søskende, mens de selv kigger på. Med andre ord, opfatter de sig selv som uperfekte, mens de positionerer venners og søskendes liv i en perfektionistisk normalitet. Til dette tilføjer Sørensen et al. (2017) begrebet *self-as-portfolio*, taget fra O'Flynn & Peterson, hvormed de beskriver, hvordan unge forvalter deres 'selv' som et CV. Således er selvet aldrig 'godt nok', men noget der kan udvikles. Denne problematik relaterer Sørensen et al. (2017) også til sociale medier og likes, ved at beskrive, hvordan sociale medier og massemedier påvirker unges forhold til deres krop. Disse problematikker angående konkurrencestaten, præstationskulturen, den perfekte normalitet og *self-as-portfolio* kan sammenkædes med Martin Heideggers (1977) syn på teknologi: *Enframing*. I hans enframing perspektiv ses ikke alene teknologi som noget neutralt, der alt efter forskellig brug kan have positiv eller negativ værdi, men at den måde mennesket bruger teknologi på, får mennesket til at se på alt som en ressource til brug for mennesker. Heidegger påpeger, at det er farligt at identificere virkeligheden med, hvad der er en ressource. Mennesket vil, fra at se sig selv som den der udnytter ressourcer, endeligt finde sig selv udnyttet som ressource. Som følge heraf vil mennesket ikke opleve sin egen eksistens i sin essens og i relation til alt der eksisterer, men vil blive objekt for intet andet end udnyttelsen af ressourcer. (Heidegger, 1977). Det er således i Heideggers forståelse farligt at bruge og se moderne teknologi som ressourcer til udnyttelse, hvilket kan sammenkædes med det overdimensionerede fokus på konkurrence og præstation, samt tendensen til at præsentere sig selv som et CV.

Vi argumentere således for, at det er relevant at have denne konkurrence- og præstationskultur i mente. Derfor vurderer vi, at der er grund til at være opmærksom på, om disse funktionalistiske kompetencer og dygtiggørelsen af færdigheder får hovedrollen. Sker dette, risikerer de klassiske dannelsesidealer at blive undermineret. Vi ønsker med denne perspektivering at påpege, at dette ikke er hensigtsmæssigt. Derfor er det vigtigt at denne specialeafhandlings case ved potentielt videre interventionsforløb tager højde for udviklingen af personlige og sociale kvaliteter.

I et sådant videre interventionsforløb vil vi kunne undersøge yderligere, hvorvidt eleverne er socialt udfordret i mødet mellem den analoge og digitale verden. Derved kan vi også bekræfte eller afkræfte om det er et problem at eleverne sidder tæt sammen, men med fokus på hver sin mobil. I denne forbindelse vil vi igangsætte en digital dannelsesproces for elevernes brug af de sociale medier i relation til præstationskulturen og teorien for *Growth mindset* af Carol Dweck. Denne teori afspejler fint den perfektionistiske normalitet, og kan bruges til at italesætte cases med elever der møder udfordringer, hvor der er for meget konkurrence og disse elever stiller urimelige forventninger til sig selv.

I forbindelse med interventionsforløbet, som går i dybden med brugen af sociale medier, herunder mødet mellem den digitale og analoge verden, er det brugbart ikke kun at påpege den kognitive dimension af eksempelvis CPA og stress, men også den kropslige dimension. De kropslige aspekter omhandler manglen på kropssprog og den fysiske inaktivitet. Dertil det sociale aspekt i empati. Endeligt, og ej at forglemme, er det relevant at undersøge elevernes trivsel.

KAPITEL 9: Referencer

Bøger:

Brinkmann, S. (2006). John Dewey: *En introduktion*. (1. udg.) København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). Interview: *Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.) København: Hans Reitzels Forlag.

Bundsgaard, J. (2017), *Digital dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Creswell, J. W. (2012) *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. udg.) Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Gee, J. (2010) *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Nyboe, L. (2009) *Digital dannelse: Børns og unges mediebrug og læring inden for og uden for institutionerne*. Frydenlund Academic.

Tække, J., & Paulsen, M. (2013) *Sociale medier i gymnasiet - mellem forbud og ligegyldighed*. København: Forlaget Unge Pædagoger.

Tække, J., & Paulsen, M., (2015). *Digital dannelse: Udfordringer, erfaringer og perspektiver fra Randers HF og VUC*. (1 udg.) Unge pædagoger.

Tække, J. og Paulsen, M. (2016). *Undervisningsfællesskaber og læringsnetværk i den digitale tidsalder*. København: Unge Pædagoger.

Kapitler fra bøger:

Christensen, U., Nielsen, A. & Schmidt, L. (2012). Det kvalitative forskningsinterview. I: Vallgård, S. & Koch, L. *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. (s. 61-89). København: Munksgaard Danmark.

Haue, H. (2016). Digital Bildung and Allgemeinbildung: New Challenges to and Potentials for History Didactics: I: Wojdon, J., E-teaching History (s. 164-173). Cambridge Scholars Publishing.

Jensen, C., Lauritsen, P. & Olesen, F. (2007) Introduktion. I: Introduktion til STS - science, technology, society. (s. 7-15) Hans Reitzels Forlag. København.

Machin-Mastromatteo J.D. (2015) Learning with Social Media: An Information Literacy

Driven and Technologically Mediated Experience. i: Kurbanoglu S., Boustany J., Špiranec S., Grassian E., Mizrahi D., Roy L. (eds) *Information Literacy: Moving Toward Sustainability*. ECIL 2015. Communications in Computer and Information Science, vol 552. Springer, Cham

Mottelson, M. (2007). Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profession eller videnskab. I Jakob Muschinsky, L., Ellegaard, T. & Østergaard Andersen, P. *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, 1. udgave (s. 35-53), Hans Reitzel.

Winner, L. (2001). Where the Technological Determinism went. I: Cutcliffe, H., S. & Mitcham, C. *Visions of STS*. (s. 1-11). SUNY Press.

Tidsskriftsartikler:

Admiraal, W. (2015). *A Role-Play Game to Facilitate the Development of Students' Reflective Internet Skills*. Educational Technology & Society, 18 (3), 301–308.

Ahlqvist, T., Bäck, A., Heinonen, S. and Halonen, M. (2010). *Road-mapping the societal transformation potential of social media*. Foresight. 12 (5), 3-26.

Alam, S. L., & McLoughlin, C. (2010) *Using digital tools to connect learners: Present and future scenarios for citizenship 2.0*. In Proceedings of ASCILITE, Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Annual Conference. 13-24.

Brandt, U. & Elkjær, B. (2011). *Organisatorisk læring i organisatorisk forandring*. Tidsskrift for arbejdsliv. 13 (2), 73-89.

Brinkmann, S. (2006) *Individ, demokrati og psykologi i en pragmatisk optik*. Psyke & Logos.

Brown, C., Czerniewicz, L., & Noakes, T. (2015). *Online content creation: Looking at students' social media practices through a Connected Learning lens*. Learning, Media and Technology, 41(1), 140-159.

Castells, M. (1996) *Materials for an exploratory theory of the network Society*. British Journal of Sociology. 51 (1), 5-24.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000) *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, Psychological Inquiry, 11 (4), 227-268

Drotner, K. (2004). *Andethedens dannelse: at håndtere senmoderne kompleksitet*. DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift, (2), 21-25.

Firat, M., (2013). *Multitasking or Continuous Partial Attention: A critical bottleneck for digital natives*. Turkish Online Journal of Distance Education 14 (1), 266-272.

- Gleason, B., & von Gillern, S. (2018). *Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education*. Educational Technology & Society, 21 (1), 200–212.
- Goldkuhl, G. (2012). *Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research*. European Journal of Information Systems. 135-146.
- Gomez, K. & Lee, U. (2015). *Situated cognition and learning environments: implications for teachers on- and offline in the new digital media age*, Interactive Learning Environments, 23 (5), 634-652.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology*. 3-35.
- Henderson, M., Snyder, I., & Beale, D., (2013) *Social media for collaborative learning: A review of school literature*, Australian Educational Computing, 28 (2), 51-67.
- Ismail, N., (2016). *Young People's Use of New Media: Learning Through Participation in Communities of Practice*, Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication, 32 (2), 42-64.
- Joosten, T. (2012) *Social Media for Educators: Strategies and Best Practices*. John Wiley & Sons.
- Kaarsted, T. (2011). Q&A: *Kirsten Drotner*. REVY: Tidsskrift for Danmarks Forskningsbiblioteksforening, 34 (5) s. 3.
- Kaplan, A. & Haenlein M. (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*. Business Horizons. 53 (1), 59-68.
- Lawson, D. & Henderson, B. B. (2015) *The Costs of Texting in the Classroom*, College Teaching, 63 (3), 119-124.
- Levensen, K. (2011) *Udfordringer i netværkssamfundet – digitale kompetencer og it i nye undervisningsmiljøer*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift. 6 (11), 20-25.
- Loubser, B., (2012). *A connected and plugged-in worldview: Young people and new media*. Koers – Bulletin for Christian Scholarship 77 (1), 27, 1-6.
- Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., & Wilkins, P. (2018). *Middle School Students' Social Media Use*. Educational Technology & Society, 21 (1), 213–224.
- McGillivray, D., McPherson, G., Jones, J. & McCandlish, A., (2016). *Young people, digital media making and critical digital citizenship*, Leisure Studies, 35 (6), 724-738.
- Norman, D. (1999). *Affordance, Conventions, and Design*. Interactions. 38-42.

Nowell, S. (2014) *Using disruptive technologies to make digital connections: stories of media use and digital literacy in secondary classrooms*. Educational Media International, 51(2), 109-123.

Nødtvedt Knudsen, K. (2017). *Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier*. Journal for Research in Arts and Sports Education, 1 (1), 116.

O'keeffe, G. & Clarke-Pearson, K. (2011) *The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families*. American Academy of Pediatrics. 127 (4), 800-804.

Pascu, C., Osimo, D., Turlea, G., Ulbrich, M., Punie, Y. & Burgelman J. (2008) *Social computing: implications for the EU innovation landscape*. Foresight. 10 (1), 37-52.

Reynolds, R. (2016). *Defining, Designing for, and Measuring 'Social Constructivist Digital Literacy' Development in Learners: A Proposed Framework*. Educational Technology Research and Development, 64 (4), 735-762.

Samuels, R. (2008) *Auto-Modernity after Postmodernism: Autonomy and Automation in Culture, Technology, and Education*. Digital Youth, Innovation, and the Unexpected. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press. 219–240

Searson, M., Hancock, M., Soheil, N. & Shepherd, G. (2015). *Digital citizenship within global contexts*. Education and Information Technologies, 20 (4), 729-741.

Sørensen, N. U. , Pless, M. Katznelson, N. og Nielsen, M. L. (2017). *Picture Perfect: Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster*, Tidsskrift for ungdomsforskning, 17(2), 27–48

Tsvetkova, M., García-Gavilanes, R., Floridi, L. and Yasseri, T. (2017). *Even bots fight: The case of Wikipedia*. PLoS One. 12 (2), 1-13.

Tække, J. & Paulsen, M. (2012). *The Challenge of social media: Between prohibition and indifference in the classroom*. The Thirteenth Annual Convention of the Media Ecology Association, New York, USA.

Wildman, S. & Obar, J. (2015). *Social media definition and the governance challenge: An introduction to the special issue*. Telecommunications Policy. Elsevier. 745-750.

Zdriluk, H.(2016). *'Facebooked: Romeo and Juliet' as educational theatre: an improbable fiction?*, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 21 (3), 373-384.

Zhu, H., Kraut, R., & Kittur. A. (2012). *Effectiveness of Shared Leadership in Online Communities*. CSCW.

Opgaver:

Mastromatteu, J. (2015). *The mutual shaping of social media, learning experiences, and literacies*. (PhD.) Tallinn University. Estonia.

Online dokumenter og websteder:

Danielsen, M. (2015). *Hvad er sociale medier?*. Lokaliseret 24/5 2018 på:
<https://www.socialemedier.dk/hvad-er-sociale-medier/>

Danmarks Statistik. (2016) *Brug af adskillige sociale medier hitter blandt unge*. Lokaliseret 24/5 2018 på: <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=28056#>

Den Danske Ordbog (2018a). *Social*. Lokaliseret 24/5 2018 på:
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=social&tab=for>

Den Danske Ordbog (2018b). *Medie*. Lokaliseret 24/5 2018 på:
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=medie>

Dræby, A. (2016) *Opdragelsens filosofi – Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche og John Dewey om kunsten at opdrage*.
<http://ebooks.au.dk/index.php/aul/catalog/book/133>

Hutters, C. & Lundby, A. (2014) *Læring, der rykker - Læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv*, lokaliseret 22/05 2018 på:
<https://www.cef.u.dk/emner/videnskabelige-publikationer/videnskabelige-publikationer/laering,-der-rykker.aspx>

Lifewire. Nations, D. (2018). *What is social media*. Lokaliseret 24/5 2018 på:
<https://www.lifewire.com/what-is-social-media-explaining-the-big-trend-3486616>

Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006). *Research dilemma: Paradigms, methods and methodology*. Lokaliseret 30/5 2018 på: <http://www.iier.org.au/iier16/mackenzie.html>

NYC Department of Education. (2016). *NYC Department of Education Social Media Guidelines*. Lokaliseret 24/5 2018 på:
<http://schools.nyc.gov/RulesPolicies/SocialMedia/educators/default.htm>

Pew Research Center. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*. Lokaliseret 24/5 2018 på:
<http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>

Ribble, M. (2017). *Nine Elements*. Lokaliseret 16/3 2018 på:

<http://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>

Stone, L. (2016). *Continuous Partial Attention*. Lokaliseret 06/5 2018 på:
<https://lindastone.net/qa/continuous-partial-attention/>

Undervisningsministeriet. (2014). *It og medier*. Lokaliseret 24/5 2018 på:
<https://www.emu.dk/modul/it-og-medier-0>

Undervisningsministeriet. (2018). *Handlingsplan for teknologi i undervisningen*. Lokaliseret 24/5 2018 på:
[https://www.stil.dk/-/media/filer/uvm/i-fokus/fgu/180201-nyhandlingsplan-for-teknologi-i-under visningen-februar-2018.pdf?la=da](https://www.stil.dk/-/media/filer/uvm/i-fokus/fgu/180201-nyhandlingsplan-for-teknologi-i-under-visningen-februar-2018.pdf?la=da)

Winther-Jensen, T. & Englev, K. (2016). *Dannelse*. Lokaliseret 22/3 2018 på:
http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/Pædagogik_og_uddannelse/Højskoler_og_oplysningsforbund/dannelse